



PRÁTICAS DE CORREÇÃO  
E APRENDIZAGEM:  
PRODUÇÃO DE  
SUBJETIVIDADES NA  
CONTEMPORANEIDADE

JULIANE MARSCHALL MORGENSTERN



UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS- UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JULIANE MARSCHALL MORGENSTERN

PRÁTICAS DE CORREÇÃO E APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES  
NA CONTEMPORANEIDADE

SÃO LEOPOLDO

2016



A imagem de capa refere-se à litografia *Espelho mágico*, produzida em 1946 por Maurits Cornelis Escher. Sobre a obra, Bruno Ernest (2013, p. 81) elabora o seguinte comentário:

“Aqui não se vê só uma imagem refletida, mas também se sugere que as reflexões passam a viver e continuam a sua vida num outro mundo. [...] No lado do espelho mais próximo do observador, podemos ver sob o suporte inclinado, uma pequeníssima asa juntamente com a sua reflexão. Se continuarmos a olhar ao longo do espelho, vemos então emergir a pouco e pouco um cão alado completo. Mas isto não é tudo - também a imagem refletida foi crescendo de forma semelhante; e assim como o cão real se afasta do espelho, também a sua imagem refletida faz o mesmo do outro lado. Chegada a margem do espelho, parece a imagem refletida tornar-se em realidade. Ambas as filas de animais se duplicam duas vezes num movimento para a frente e, juntas depois, resultam num preenchimento regular de superfície, em que cães brancos se transformam em pretos e vice-versa, realidade e imagem refletida nascem do espelho. A imagem refletida torna-se realidade por detrás do espelho. Como isto é estranho, é indicado pelas duas esferas verdadeiras diante e por trás do espelho, das quais a primeira ainda se vê nele em parte refletida. Ambas as realidades se multiplicam e transformam na superfície plana do chão”.

Capa criada por Daniel Cunha utilizando como imagem de fundo a litografia *Espelho mágico*, de autoria de Maurits Cornelis Escher. Imagem disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/escher/emagico.html>. Acesso em: 03 de julho de 2014.

Juliane Marschall Morgenstern

PRÁTICAS DE CORREÇÃO E APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES  
NA CONTEMPORANEIDADE

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo/RS

2016

M851p Morgenstern, Juliane Marschall.

Práticas de correção e aprendizagem : produção de subjetividades na contemporaneidade / Juliane Marschall Morgenstern. – 2016.

307 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes.”

1. Aceleração da aprendizagem. 2. Educação e Estado – Brasil. 3. Aprendizagem. 4. Fracasso escolar. I. Título.

CDU 37

Juliane Marschall Morgenstern

PRÁTICAS DE CORREÇÃO E APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES  
NA CONTEMPORANEIDADE

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutora, pelo Programa de  
Pós-graduação em Educação da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS.

Aprovada em 25/02/2016

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Dra. Maura Corcini Lopes — UNISINOS (Orientadora)

---

Professor Dr. Sílvio Gallo — UNICAMP

---

Professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin — UFSM

---

Professora Dra. Gelsa Knijnik — UNISINOS

---

Professora Dra. Elí Henn Fabris — UNISINOS

## AGRADECIMENTOS

O que aprendi não foi uma técnica ou um conhecimento simplesmente. Ao final dessa experiência me dou conta de que os atravessamentos foram tantos que me desloquei decisivamente daquele ponto inicial do qual parti. Chego ao encerramento desse percurso transformada pela relação com outros, com os quais caminhei por essa estrada. Sim, caminhei pela estrada, pois somente ao caminhar a construí. Por vezes sozinha e muitas vezes com alguns outros ou muitos outros. Foram momentos de descoberta, estudo, amizade, tensão e descontração, de sorrisos largos e abraços apertados, de ajuda, companheirismo, conversas, preocupações. Enfim, momentos de encontro e de inquietação.

De todos os sentimentos que a experiência desse tempo provocou, o maior é o de gratidão! Por isso, quero agora agradecer... Agradeço, sobretudo, a possibilidade de estar e me relacionar com outros. Foi um privilégio ter estado com vocês!

Sou grata à Coordenação de Pessoal de Nível Superior — CAPES — e ao seu Programa de Excelência acadêmica — PROEX —, pela concessão da bolsa integral de estudos que tornou possível a realização desta Tese. Agradeço à Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS — pela intermediação e viabilização da bolsa de estudos, o que em grande parte é fruto de sua elevada qualidade na formação de pesquisadores no Brasil.

Minha gratidão também ao Centro Universitário Franciscano — UNIFRA —, pela concessão do afastamento parcial e, posteriormente, total das atividades laborais, o que permitiu a intensificação dos meus estudos. Agradeço sobremaneira ao setor administrativo e à reitoria da instituição pelo apoio e confiança. Do mesmo modo agradeço aos colegas professores.

Para a minha orientadora, professora e amiga Maura Corcini Lopes, o meu maior agradecimento. Para a *orientadora* agradeço a perspicácia, a competência e o extremo cuidado com que acompanhou a elaboração desta pesquisa. Tudo isso não apenas a tornou realizável, mas, sobretudo modificou a minha relação com o campo de estudo. Os movimentos constantes de analisar as teses e dissertações produzidas pelos colegas, no grupo de orientação, e de expor as nossas próprias elaborações em suas diferentes fases de construção, fazem com que nos reconheçamos conduzidos por outros ou por nós mesmos e condutores de outros e da própria relação — sempre aberta — com a pesquisa. Para a *professora* agradeço os tantos ensinamentos, sistematizações, explicações, questionamentos e a generosidade no

compartilhamento do saber. Para a *amiga* serei sempre grata pelo estímulo, pelas conversas revigorantes, pela cumplicidade e apoio irrestrito. Também agradeço os jantares e almoços compartilhados, os encontros, lanches, festinhas e as incontáveis caronas Porto Alegre — São Leopoldo, São Leopoldo — Porto Alegre. Tua existência é muito importante em minha vida!

Agradeço imensamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGEDU — da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS — pela possibilidade de uma formação qualificada. Quero expressar minha gratidão aos seus professores, alunos e funcionários. Às funcionárias Loinir e Caroline, pela disponibilidade e eficiência no atendimento aos alunos do Curso, mas principalmente pela amizade construída nesses quatro anos e pelo carinho com que sempre me receberam, mesmo quando as demandas de trabalho eram muitas.

Meu agradecimento especial aos professores do Curso de Doutorado em Educação, com os quais muito aprendi: Maura Corcini Lopes, Elí Henn Fabris, Gelsa Knijnik, Luís Henrique Sommer, Maria Cláudia Dal’Igna, Maria Isabel da Cunha, Marí Foster, Danilo Streck, Edla Egert e Telmo Adams. Também quero agradecer ao Prof<sup>o</sup>. Dr. Castor Bartolomé Ruiz, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia — PPGF — da UNISINOS, por ter me acolhido e instigado a minha vontade de saber um pouco mais sobre a filosofia e as práticas de si antigas.

Também quero agradecer à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dora Marín-Díaz pela acolhida sempre atenciosa e pela generosidade no compartilhamento de seus saberes. Agradeço a possibilidade de cursar o Seminário que ministrou como professora visitante e, assim, aproveito para estender meu agradecimento a outros professores visitantes com quem tive a oportunidade de pensar.

Agradeço a Turma de 2012 do Doutorado em Educação da Unisinos, meus queridos colegas. Nessa experiência de doutoramento, foi um prazer ter conhecido vocês. Os momentos de encontro trouxeram o importante compartilhamento de nossos — muitas vezes diferentes — modos de encarar o próprio processo formativo e as problematizações que vínhamos fazendo em torno de nossos objetos de pesquisa. Certamente nos reencontraremos outras vezes, com o mesmo afeto e respeito, por essas estradas acadêmicas.

Meu sincero agradecimento ao Professor e amigo Alfredo Veiga-Neto, a quem tive a felicidade de conhecer melhor e conviver em diversos momentos. Sou grata pelas conversas, indicações, comentários e pela leitura da primeira versão do Projeto de Tese. Agradeço a acolhida nos Seminários Avançados ministrados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS —, no Programa de Pós-Graduação em Educação, aos quais busco desde 2008.

Admiro a inteligência, o cuidado sempre presente na relação com os outros e a infinita energia de vida que intensifica as suas ações. Teus pensamentos abrem caminho para que sigamos arriscando outros modos de problematização no campo da educação e dos Estudos Foucaultianos. Obrigada!

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Sílvio Gallo, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Lunardi-Lazzarin, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elí Henn Fabris e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gelsa Knijnik, pelo olhar cuidadoso que tiveram com este estudo e por mostrarem-se sempre disponíveis e prestativos. A vocês, minha admiração pelo comprometimento intelectual e pela grandeza humana. Um dia, quem sabe alcançarei um pouco da sabedoria acadêmica e de vida que os faz ser respeitados por tantos.

Aos colegas de grupo de orientação, meu agradecimento especial. Como diz a lenda, na alegria e na tristeza, sempre juntos! À Deise Szulczewski e ao Pedro Witches, os primeiros a me acolheram na Uni; e demais colegas, Betina Guedes, Carine Loureiro, Daniela Pensin, Deise Enzweiler, Janaína Bolson, Míria Cargnin, Morgana Hattge, Patrícia Graff, Patrícia Pugens, Priscila Ebling, Tiago Belo, Vera Marostega, agradeço pela leitura e discussões deste trabalho. Sou grata pela troca de materiais, dicas e pelo convívio acadêmico e extra-acadêmico. Gracias também ao David Rubio Gaviria, pelo convívio com o grupo em seu estágio sanduíche Colômbia-Brasil e por ter nos ensinado algumas expressões “(des)conhecidas” da língua espanhola; à Lucyenne Mattos Vieira, que em seu estágio pós-doc nos agraciou com sua intensa alegria de viver e ao Alexandre Alves, novo pós-doc do grupo, agradeço as dicas e atenção ao estudo.

Agradeço aos colegas da linha de pesquisa, deste e de outros PPGS, pelo cuidado e amizade. Seria muito difícil mencionar todos, mas agradeço pelos momentos de conversa, o convívio nos Seminários, Congressos, Cursos, encontros no café e dúvidas compartilhadas. A gente sabia que um dia acabaria, mas... qual é mesmo o nosso problema de pesquisa?

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão/ GEPI/UNISINOS, com quem muito aprendo. Sou grata pela possibilidade de colocar os pensamentos na “roda” e por pensarmos juntos.

Agradeço ao Daniel Cunha, pela elaboração da capa da Tese, ao Marcos Diettrich pela revisão do português e à Viviane Weschenfelder, pela formatação do trabalho.

Também sou grata aos colegas do Centro Universitário Franciscano, pela torcida e companheirismo. Em especial à Camila Camilo, Michele Quinhones, Fernanda Marquezan e Juciane Severo.

Agradeço a todos os meus amigos, novos ou antigos, próximos ou distantes. A vocês, que sempre me apoiaram e que torcem por mim, só tenho a agradecer. A minha vida não teria

o mesmo sentido se vocês não existissem. Aos nossos encontros e reencontros, que sejam sempre muitos! E que a vida nos traga mais amizades assim!

Às amigas e aos amigos de Santa Rosa, Santa Maria e Porto Alegre, minha gratidão e carinho. Não citarei nomes porque todos são muito importantes e prefiro agradecer pessoalmente.

Agradeço especialmente a uma amiga querida que conheci nas idas e vindas acadêmicas e que hoje tem um significado especial para mim. Tatiana Luísa Rech, sou grata por contar com a tua amizade e por toda dedicação que sempre teve comigo. Admiro tua força e determinação!

Sobretudo, sou muito grata a minha família. Não tenho como agradecer aos meus pais, Francisco C. Ferreira Morgenstern e Carmen Marschall Morgenstern, por tudo que sempre fizeram por mim. O apoio em todos os momentos, a torcida, a paciência da espera, as dificuldades e alegrias partilhadas. Nada disso teria sido possível sem a presença de vocês na minha vida! Meu amor eterno e gratidão, por tudo!

Agradeço a minha irmã Laura Marschall Morgenstern, que alegra meus dias com sua beleza e sorriso contagiante. Obrigada por ser minha parceira de vida. Amo-te!

Por fim, a tudo que ficou para “depois da Tese”, espero de braços abertos...

Se conheço a verdade me transformarei. Talvez eu me salve ou morra.  
(FOUCAULT, DE IV, p. 535 – original).

Uma experiência é uma coisa da qual alguém sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que eu já pensava antes de ter começado a escrever, nunca eu teria coragem para fazê-lo. Só escrevo porque ainda não sei exatamente o que pensar disso que eu gostaria tanto de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso. Cada livro transforma aquilo que eu pensava ao concluir o livro precedente. Eu sou um experimentador e não um teórico. (FOUCAULT, 2010d, p. 41-42).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tradução minha.

## RESUMO

### **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na Contemporaneidade**

Ao tomar como referência os crescentes programas de correção de fluxo idade-série e de Aceleração da Aprendizagem atualmente divulgados no Brasil, a presente pesquisa propõe-se problematizar como operam as práticas de correção e seus efeitos no mundo contemporâneo. Mais especificamente, é analisado o funcionamento das práticas de correção e seus efeitos no âmbito da educação brasileira. Embora o conjunto de materiais mobilizados para a elaboração desta tese tenha sido bastante amplo, para a realização da investigação o *corpus* foi formado a partir dos materiais didáticos e da sistematização de programas de correção de fluxo escolar que atuam pela aceleração da aprendizagem, produzidos no Brasil, a partir da década de 1990. Também compõem o *corpus*, vinte depoimentos escritos de sujeitos que integram as atividades dos programas e discutem suas experiências. Constatou-se um deslocamento nos modos de praticar a correção nas últimas décadas, cuja centralidade se volta à regulação do fluxo escolar e não mais a uma ortopedia do corpo individual. As análises conduziram a investigação para a proveniência das práticas corretivas num contexto temporalmente mais amplo, a qual se efetivou por meio de uma historicização de inspiração genealógica. Ao traçar um mapa panorâmico, foram encontradas quatro ênfases de atuação distintas no que se refere à finalidade (*télos*) dos modos de correção. A primeira ênfase está localizada no contexto da Antiguidade Pagã; a segunda ênfase é encontrada na Antiguidade Cristã; a terceira, nos desdobramentos das tecnologias disciplinares instauradas na Modernidade; a quarta ênfase concerne à atuação das tecnologias de seguridade, cuja evidência é visível na Contemporaneidade. Constatou-se ainda, que no seu modo de funcionamento, as práticas corretivas contemporâneas convergem com a constituição de uma subjetividade aprendente (*Homo discentis*), produzida na passagem do século XIX para o século XX. Nas condições de uma aprendizagem ao longo da vida, há um redirecionamento nas práticas de correção, cuja proeminência se direciona à construção de subjetividades que se tornem autorrealizáveis. Ficou visível a produtividade dessas práticas ao posicionarem o aprendente em determinadas condições, produzindo-o como uma *subjetividade investida de aceleração*. Compreendeu-se que o indivíduo subjetivado para a aprendizagem permanente deve ser capaz de corrigir-se em qualquer circunstância e em qualquer momento, de modo a se ajustar a um mundo no qual a mudança é constante. Tal como a possibilidade de agir sobre si mesmo e de ser ativo colocou-se como condição que sempre esteve presente nas ações praticadas pelos alunos, a esses também esteve implicada a condição de ser corrigido ou de se corrigir. Analisou-se que a correção está presente como algo permanente e necessário na constituição de uma subjetividade aprendente.

**Palavras-chave:** Práticas de correção. Subjetivação. Governamentalidade. Aprendizagem.

## ABSTRACT

### **Correction practices and learning: production of subjectivities in Contemporaneity**

Taking as reference the growing programs of age-grade flow correction and Accelerated Learning currently disclosed in Brazil, this research aims to discuss how the correction practices operate and their effects on contemporary world. More specifically, the operation of correction practices and their effects are analyzed in the Brazilian education nowadays. Although the materials mobilized for the preparation of this Thesis has been quite broad, to carry out the research the *corpus* was composed from the teaching materials and the systematization of school flow programs that work for accelerated learning, produced in Brazil, since the 1990s. Twenty depositions of subjects that integrate program activities and discuss their experiences also make up the *corpus*. It was found a shift in the ways of correction practices in recent decades, whose centrality turns to the regulation of school flow and not to an individual body orthopedics. Analyses conducted the investigation for the descent of corrective practices in a temporally broader context, which was accomplished through a historicizing of genealogical inspiration. In tracing a panoramic map, were found four distinct acting emphases with regard to the purpose (*télos*) of the correction modes. The first emphasis is located in the context of Pagan Antiquity; the second emphasis is found in Christian Antiquity; the third, in the unfolding of the disciplinary technologies introduced in Modernity; and the fourth emphasis concerns the actions of security technologies, whose evidence is visible in Contemporaneity. It found also that, in its mode of operation, the contemporary corrective practices converge with the creation of a learning subjectivity (*Homo discentis*), produced in the late 19th century to the 20th century. Under the conditions of learning through life (lifelong learning), there is a redirecting on correction practices, whose prominence is directed to the construction of subjectivities that become self-fulfilling. The productivity of these practices became visible when positioning the learner under certain conditions, producing him as a *subjectivity invested by acceleration*. Thus, it was found that the individual subjectivized to lifelong learning should be able to correct itself in any circumstances and at any time, in order to adjust himself to a world where change is constant. Such as the possibility to act on itself and being active is put as a condition that has always been present in the actions practiced by students, to these students was also implicated the condition to be corrected or to correct itself. It was found that the correction is present as something permanent and necessary in the constitution of a learning subjectivity.

**Keywords:** Correction practices. Subjectivation. Governmentality. Learning.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — A distorção idade-série no Brasil (PNE 2001).....	60
Quadro 2 — A distorção idade-série no Brasil (TPE, 2006).....	61
Quadro 3 — A distorção idade-série no Brasil (RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2010).....	62
Quadro 4 — A distorção idade-série no Brasil (PNAIC, 2012).....	65
Quadro 5 — A distorção idade-série no Brasil (PNE, 2014).....	67
Quadro 6 — Materiais de pesquisa do Projeto Classe de Aceleração – CENPEC.....	92
Quadro 7 — Caracterização do Projeto Classes de Aceleração – CENPEC.....	92
Quadro 8 — Materiais de pesquisa Acelera Brasil – Instituto Ayrton Senna.....	93
Quadro 9 — Caracterização do Programa Acelera Brasil – Instituto Ayrton Senna.....	94
Quadro 10 — Correção na Antiguidade pagã.....	130
Quadro 11 — Correção na Antiguidade Cristã.....	139
Quadro 12 — Custo da distorção de fluxo para o Estado.....	217
Quadro 13 — Criação das classes de aceleração.....	220
Quadro 14 — Uma nova política para corrigir o fluxo.....	221
Quadro 15 — Movimento escolas aceleradas.....	222
Quadro 16 — Movimento escolas aceleradas.....	223
Quadro 17 — Movimento escolas aceleradas.....	224
Quadro 18 — Movimento escolas aceleradas.....	224
Quadro 19 — Movimento escolas aceleradas.....	226
Quadro 20 — Movimento escolas aceleradas.....	227
Quadro 21 — Uma nova perspectiva de ação.....	229
Quadro 22 — Objetivos e público-alvo.....	230
Quadro 23 — Funcionamento geral dos programas de aceleração da aprendizagem.....	233
Quadro 24 — Convencimento, sensibilização, mobilização para agir.....	234
Quadro 25 — Uma nova postura dos professores.....	236
Quadro 26 — Autoconceito, (auto)confiança.....	240
Quadro 27 — Reflexão, tomada de consciência.....	240
Quadro 28 — Táticas em ação.....	243
Quadro 29 — Mudança de atitude.....	243
Quadro 30 — Resiliência.....	244
Quadro 31 — Resgate, retomada.....	248

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Materiais selecionados para a pesquisa.....	38
Tabela 2 — Diretrizes e políticas nacionais que sustentam a correção escolar no Brasil.....	54
Tabela 3 — A correção escolar no Brasil.....	68
Tabelas 4 — Diretrizes e normativas internacionais que orientam as políticas educacionais na década de 1990-2000.....	70
Tabela 5 — Deslocamentos das práticas de correção escolar no Brasil.....	72
Tabela 6 — Correção no Mundo Antigo.....	140
Tabela 7 — Procedimentos de poder e suas ênfases corretivas.....	152

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABE — Associação Brasileira da Educação
- ABL — Academia Brasileira de Letras
- BNDES — Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CA — Classe de Aceleração
- CEE — Conselho Estadual de Educação
- CFE — Conselho Federal de Educação
- CENPEC — Centro de Pesquisas para Educação e Cultura
- CETEB — Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
- CONSED — Conselho Nacional de Secretários de Educação
- FNDE — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IAS — Instituto Ayrton Senna
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IHU — Instituto Humanitas Unisinos
- INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC — Ministério da Educação
- OSCIP — Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
- PDE — Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE — Plano Nacional de Educação
- PNAIC — Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- SAEB — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEB — Secretaria de Educação Básica
- SEDIAE — Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
- SEF — Secretaria de Ensino Fundamental
- TPE — Movimento Todos pela Educação
- UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

DOS MODOS DE LEITURA POSSÍVEIS.....	17
INTRODUÇÃO.....	21
PARTE I - PRÁTICAS DE CORREÇÃO CONTEMPORÂNEAS.....	30
1 ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS CORRETIVAS: A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	31
1.1 Sobre a constituição do estudo.....	32
1.2 Abrangência temática.....	42
1.3 Delimitação do objeto de pesquisa: a correção.....	52
1.4 A racionalidade democrático-inclusiva na constituição de práticas corretivas contemporâneas.....	76
1.5 Correção e Inclusão no contexto brasileiro: do corrigir para integrar ao incluir para corrigir.....	82
2 PARA ANALISAR A CORREÇÃO: BALIZAS METODOLÓGICAS E CONCEITUAIS.....	87
2.1 A materialidade de análise.....	88
2.2 Forjar ferramentas: conceitos em operação.....	96
2.3 Da governamentalidade como grade de inteligibilidade.....	98
2.4 Procedimento metodológico: a genealogia como inspiração.....	103
PARTE II - PROVENIÊNCIA DAS PRÁTICAS DE CORREÇÃO CONTEMPORÂNEAS.....	111
3 PRÁTICAS DE CORREÇÃO NA ANTIGUIDADE PAGÃ E CRISTÃ.....	112
3.1 Práticas de si na Antiguidade pagã: a função corretiva.....	114
3.2 Desaprendizagem e a relação entre pedagogia e medicina.....	121
3.3 Tripé: correção, subjetivação e verdade no mundo pagão.....	129
3.4 Práticas de correção na Antiguidade cristã.....	134

<b>4 PRÁTICAS DE CORREÇÃO MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS.....</b>	<b>145</b>
4.1 Do pastorado à racionalidade governamental.....	145
4.2 Punição, correção, prevenção: a constituição da correção moderna.....	151
4.3 A evidência da correção disciplinar e o esmaecimento da punição.....	153
4.4 Das tecnologias disciplinares de poder às tecnologias de governo: cálculo dos riscos e conduta preventiva.....	160
4.5 Da correção do corpo-indivíduo pela normação à correção dos fluxos pela normalização das condutas do corpo-espécie.....	172
4.6 Modos de subjetivação: a produção do sujeito que se autocorrige.....	175
<b>PARTE III - CORREÇÃO PELA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL.....</b>	<b>185</b>
<b>5 PRÁTICAS DE CORREÇÃO E APRENDIZAGEM.....</b>	<b>186</b>
5.1 A correção pela prevenção nas políticas de correção de fluxo escolar.....	187
5.2 A correção busca a aprendizagem.....	188
5.3 Do ensino para a aprendizagem: deslocamento de ênfase na racionalidade pedagógica moderna.....	193
5.4 A racionalidade pedagógica moderna e a expansão da correção.....	202
<b>6 PRÁTICAS DE CORREÇÃO NOS PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>215</b>
6.1 O alto custo e os riscos da defasagem no Brasil.....	215
6.2 A emergência da aceleração da aprendizagem como política educacional brasileira.....	222
6.3 Uma nova proposta de intervenção.....	227
6.4 Ações de aceleração da aprendizagem.....	231
6.5 A aceleração na perspectiva do resgate: a defasagem como dívida.....	246
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>254</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>258</b>
<b>APÊNDICE A - AÇÕES DOS PROGRAMAS.....</b>	<b>270</b>
<b>APÊNDICE B - A CORREÇÃO COMO PRÁTICA PERMANENTE.....</b>	<b>271</b>

<b>APÊNDICE C — CONTRASTE ENTRE O MODELO EXISTENTE E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ACELERADA.....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXO A — PUBLICAÇÕES OFICIAIS.....</b>	<b>275</b>
<b>ANEXO B — DIRETRIZES E POLÍTICAS NACIONAIS QUE SUSTENTAM A CORREÇÃO ESCOLAR NO BRASIL.....</b>	<b>277</b>
<b>ANEXO C — DEPOIMENTOS.....</b>	<b>294</b>
<b>ANEXO D — OUTROS MATERIAIS – PROGRAMA ACELERA BRASIL.....</b>	<b>301</b>
<b>ANEXO E — INDICAÇÃO DE OUTROS MATERIAIS QUE FAZEM PARTE DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO DO IAS.....</b>	<b>302</b>
<b>ANEXO F — PREENCHIMENTO DA TABELA DE ACOMPANHAMENTO.....</b>	<b>303</b>
<b>ANEXO G — ESQUEMA DE METAS – ACELERA BRASIL.....</b>	<b>305</b>
<b>ANEXO H — VÍDEOS CONSULTADOS.....</b>	<b>306</b>

## DOS MODOS DE LEITURA POSSÍVEIS

---

*Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio (BENJAMIN; Rua de mão única).<sup>2</sup>*

As possibilidades de ler um texto são infinitas. Infinitos também são os efeitos que a leitura pode proporcionar naquele que a realiza, a quem cabe a escolha de somente *passar* por ela, *utilizá-la* para determinado fim, ou ainda, *experimentá-la*. A leitura pode ser um voo ou um caminhar, tal como pensou Benjamin. A diferença está na própria atividade que envolve voar e caminhar, na ação que ambas requerem. Não se trata de uma atividade ser melhor que a outra, mas da força que o caminho pode ter em tais experiências. Enquanto o sobrevoo permite ver os contornos de um território e conhecê-lo, caminhar põe em movimento e expõe aquele que percorre o caminho. Se quem sobrevoa não toca o caminho, mas o vê de uma perspectiva ampla, aquele que caminha está submetido aos percalços e arbítrios de uma estrada a ser experimentada. O caminhar faz a sua exigência: é preciso abrir mão de uma intenção para estar atento ao que acontece e, ao mesmo tempo, arriscar-se a uma relação diferente com o presente.

Sendo assim, se neste momento há um caminho delineado por um modo de escrita, no caso desta Tese, há também distintas possibilidades de realizar a sua leitura. Pensando nas entradas que o leitor pode fazer para iniciar ou retomar o texto, apresento uma espécie de mapa ou perspectiva territorial, configurados por um rápido sobrevoo. Antes de tudo, cabe lembrar que o caminho que aqui se apresenta não foi descoberto e nem mesmo existia antes da pesquisa. A despeito de qualquer molde que poderia ter fixado direções ou um caminho prévio, para que este se fizesse foi absolutamente necessário criá-lo.

Aos leitores, algumas sinalizações...

O assunto central desta Tese é a correção. A correção, pensada pelo viés da educação, fez com que este estudo se encontrasse com a aprendizagem. Não porque educação seja sinônimo de aprendizagem ou de aprendizado, mas pela abrangência e força que este conceito assume no presente. A elaboração investigativa que constituiu este estudo foi impulsionada pelo questionamento acerca de *como funcionam as práticas de correção contemporâneas*. Este questionamento configurou-se como problema de pesquisa, a partir do qual estratégias

---

<sup>2</sup> BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 16.

investigativas foram traçadas. Sendo assim, o percurso estratégico culminou em três movimentos investigativos com objetivos específicos e correlacionados. Cada movimento constituiu uma Parte da Tese.

A Tese é composta por três Partes. Cada Parte visou responder a objetivos centrais, quais sejam: I) *analisar a funcionalidade das práticas de correção contemporâneas, na educação brasileira; verificar as continuidades e discontinuidades das práticas de correção de fluxo escolar e sua emergência como política educacional do presente no Brasil*; II) *examinar a proveniência das práticas de correção contemporâneas; identificar a finalidade e os efeitos da correção num período histórico amplo*; III) *retomar as práticas de correção de fluxo escolar contemporâneas para compreender o seu funcionamento; analisar o modo como as práticas de correção, que operam pela aceleração da aprendizagem, atuam subjetivando os indivíduos no presente*.

Para a leitura, cada Parte da Tese pode ser tomada separadamente. Apesar de haver um elo que une uma Parte a outra, elas apresentam certa independência em sua elaboração. Desse modo, cabe ao leitor optar pela leitura de alguma das Partes, ou ainda, realizar a leitura de todas elas de forma separada ou na sequência em que foram elaboradas. As Partes estão descritas a seguir, de modo que o leitor possa fazer essa escolha. Cada Parte é precedida por uma ementa dos assuntos tratados e composta por capítulos que, por sua vez, também podem ser lidos na sequência ou separadamente. Trata-se, portanto, de outro recurso de leitura que visa facilitar a entrada ou a retomada do texto e que também tem por objetivo ampliar as opções de escolha do leitor, adaptando-se às suas intenções.

Na *Introdução*, um panorama inicial do estudo é apresentado. É o ponto de partida da pesquisa e, ao mesmo tempo, um esboço geral de sua realização. Também funciona como auxiliar que precede a leitura localizando o leitor frente aos movimentos investigativos que atravessam a Tese.

#### *Primeira Parte*

Trata da constituição da pesquisa e sinaliza as práticas de correção na Contemporaneidade. O estudo parte de uma análise das políticas educacionais brasileiras desde a década de 1930, a fim de identificar as continuidades e discontinuidades das práticas de correção acionadas no tempo presente. Constatou-se um deslocamento nos modos de praticar a correção nas últimas décadas, cuja centralidade se volta à regulação do fluxo escolar e não mais a uma ortopedia do corpo individual. Essa análise, evidenciada na Primeira Parte da Tese, remeteu a uma Segunda Parte do estudo, qual seja: a investigação pela proveniência

das práticas corretivas num contexto temporalmente mais amplo, que se efetivou por meio de uma historicização de inspiração genealógica.

### *Segunda Parte*

Mostra a proveniência das práticas de correção contemporâneas. Ao traçar um mapa panorâmico, encontrou-se quatro ênfases de atuação distintas no que se refere à finalidade (*télos*) dos modos de correção. A *primeira ênfase* está localizada no contexto da Antiguidade pagã, onde se tem um conjunto de práticas de correção que funcionam pela retificação da alma para o domínio do corpo. Nesse contexto, apresentava-se como necessário exercitar a correção para se liberar dos vícios e maus hábitos e assim acessar a verdade, subjetivando-se pela transformação que esse treino permanente requeria. Sua finalidade era a formação de um indivíduo autônomo, apto ao governo de si e dos outros. Uma *segunda ênfase* pode ser encontrada na Antiguidade cristã, na qual operavam práticas de correção que visavam à renúncia da vontade própria, por meio da submissão contínua à vontade de outro, a quem se deveria confessar os segredos da alma. A obediência apresentava-se como um fim em si mesma e, em sua finalidade, a correção mantinha uma rede de dependência entre quem era conduzido e quem dirigia. Em uma *terceira ênfase* de funcionamento das práticas de correção, percebida nos desdobramentos das tecnologias disciplinares instauradas na Modernidade, vê-se a operação de conjuntos de práticas corretivas que são acionadas pela normação dos comportamentos. Aqui, a finalidade se volta para a produção de corpos que, sendo dóceis e úteis, sejam também produtivos. Por fim, na *quarta ênfase* de atuação das práticas corretivas, encontramos a funcionalidade das tecnologias biopolíticas constituídas no âmbito da seguridade. Nessa última configuração, os modos de correção operam pela normalização das condutas, as quais são incitadas a agirem preventivamente, responsabilizando-se pelas próprias retificações. Em nome da segurança<sup>3</sup>, a noção de risco é acionada e se faz presente na capacidade que se produz de autocorreção.

### *Terceira Parte*

Apresenta a articulação entre as práticas de correção contemporâneas e a subjetivação operada por tais práticas. Ao analisar a correção no presente, foi possível perceber que, na última ênfase assumida pelas práticas corretivas, há uma convergência destas com a constituição de uma subjetividade aprendente produzida na passagem do século XIX para o

---

<sup>3</sup>Ao longo da Tese faço uso dos termos *segurança* e *seguridade*. A palavra *seguridade* indica “condição de” segurança ou as condições para que a segurança seja alcançada. Assim, a *seguridade* abarca os mecanismos e operações mobilizadas para estar seguro ou viver sob a perspectiva da segurança. A *segurança* e a *seguridade* estão implicadas a uma razão de governo liberal que visa a otimização da vida do corpo populacional. Pode-se dizer que a *segurança* se exerce por uma forma de poder que age sobre a vida a fim de resguardá-la e torná-la mais produtiva. Esse poder Foucault (2008b) chamou de biopoder.

século XX. Essa nova forma de subjetivação é nominada por Popkewitz (2009) de “cosmopolita inacabado”, a qual Noguera-Ramírez (2009b) prefere chamar de *Homo discentis* em seus estudos e que se define pela condição de ser um aprendiz ao longo da vida. Fica visível que, no delineamento das condições de uma aprendizagem ao longo da vida, há um redirecionamento nas práticas de correção que se expandem e se tornam mais potentes, produzindo subjetividades aprendentes autocorrigíveis. Nesta Terceira Parte retoma-se a análise das práticas de correção de fluxo escolar que atuam pela aceleração da aprendizagem, emergentes na década de 1990, como política educacional no Brasil, deixando visível a sua produtividade ao posicionarem o aprendiz em determinadas condições, constituindo-o como *subjetividade investida de aceleração*. Nesse sentido, o indivíduo subjetivado para a aprendizagem permanente deve ser capaz de corrigir-se em qualquer circunstância e em qualquer momento, para ajustar-se a um mundo em que a mudança é constante. Assim como a possibilidade de agir sobre si mesmo e de ser ativo colocou-se como condição que sempre esteve presente nas ações praticadas pelos alunos, a esses também esteve implicada a condição de ser corrigido ou de se corrigir. Desse modo, defende-se a seguinte tese:

*A correção está presente como algo permanente e necessário na constituição de uma subjetividade aprendente.*

Na *Conclusão*, o problema de pesquisa é retomado, bem como os objetivos que constituíram o estudo. A tese é reafirmada de maneira sintética para o fechamento da presente pesquisa.

## INTRODUÇÃO

---

Na escrita desta Tese, mais do que escolher um caminho, foi preciso inventá-lo. A invenção do caminho deu-se com a construção de uma problemática de pesquisa que busca, na ordem do vivido, reativar saberes que se abram a novas indagações. No campo do possível, esse percurso não se revelou repentinamente, mas foi construído no delineamento de questões mobilizadoras, tecidas a partir das provocações que têm me afetado, dentre as quais destaco aquelas que tematizam as práticas direcionadas à produção de *subjetividades investidas de correção*.

A inserção em um grupo de estudos que tematiza a inclusão<sup>4</sup> e a realização de leituras nos Seminários cursados desde o ingresso, em 2012, no Doutorado em Educação da UNISINOS<sup>5</sup>, potencializaram inquietações acerca das ações de correção, aprendizagem e inclusão na Contemporaneidade. Especialmente atravessada pela vivência profissional como docente em um Programa de Aceleração da Aprendizagem,<sup>6</sup> no ano de 2010, passei a questionar as práticas educacionais e os efeitos concernentes a essa abordagem pedagógica.

O primeiro movimento de problematização deu-se após uma capacitação para atuar como docente de uma classe de aceleração, e também, do conhecimento da sistemática de funcionamento daquela proposta de intervenção. Assim, com a finalização do curso de Mestrado<sup>7</sup> em Educação, encontrei-me atuando na Educação Básica, como professora de uma classe de aceleração, em uma escola estadual de Ensino Fundamental na cidade de Santa Maria (RS). Faço referência ao Mestrado, por entender que sua realização contribuiu de forma ímpar para a possibilidade de questionamentos suscitados em diferentes momentos daquela experiência, na ocasião que acabo de relatar. Assim, atribuo ao espírito investigativo, exercitado no contexto acadêmico e potencializado nos anos de Mestrado, a curiosidade em torno de tal intervenção pedagógica apresentada a nós, professores, como algo diferenciado.

Ao conhecer a sistemática do *Acelera Brasil*, programa em que atuei, passei a reunir materiais utilizados na sua implementação, organização e também os materiais didáticos elaborados para aquela intervenção pedagógica. Assim, foi crescendo meu interesse por suas

---

<sup>4</sup> Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão — GEPI/UNISINOS/CNPq.

<sup>5</sup> Ingresso na Linha de Pesquisa II “Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas”, sob a orientação da Dr<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes.

<sup>6</sup> Programa de Aceleração da Aprendizagem nomeado *Acelera Brasil*, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, com apoio do Governo Federal. O Programa atua pela correção de fluxo e foi colocado em exercício em algumas cidades do Rio Grande do Sul, entre outros lugares, por intermédio do Governo do Estado.

<sup>7</sup> Curso de Mestrado em Educação, realizado de 2007 a 2009 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). A Dissertação resultante do Curso foi elaborada na Linha de Pesquisa Educação Especial, sob a orientação da Dr<sup>a</sup>. Márcia Lunardi-Lazzarin.

proposições, pela força daquilo que estava enunciado e pelo funcionamento estratégico das ações que eram previstas. Enfim, a vontade de saber provocou-me a indagar sobre o esforço que eu mesma passei a empreender, diariamente, para ver acontecer o “resgate da aprendizagem”, ou seja, para fazer com que os meus alunos aprendessem o máximo possível, para acelerar e serem mais bem posicionados no fluxo escolar.

O ingresso no Doutorado ampliou os questionamentos acerca da produtividade dessas ações de redução da defasagem escolar<sup>8</sup> e me fez encaminhar a realização da Tese em duas direções iniciais. Uma direção convergiu no questionamento da denominação desses programas em sua especificidade: *programa de aceleração da aprendizagem*. Pergunto: como seria possível acelerar a aprendizagem? Como tais propostas pedagógicas funcionam para atingir esse propósito? Ainda: por que são nomeados dessa forma, e não como programas de ensino para alunos em defasagem escolar, por exemplo?

A outra direção levou-me a questionar a emergência dessas propostas como política educacional brasileira. Nesse movimento, busquei conhecer outras ações também caracterizadas como projetos ou programas de aceleração da aprendizagem e percebi, nas leituras que fiz das propostas encontradas<sup>9</sup>, certo padrão de regularidade em seu funcionamento. Havia, portanto, uma perspectiva de ação comum a tais programas e projetos, que os aproximava pela denominação de *programas de correção de fluxo*, cuja atuação se dá pela aceleração da aprendizagem. Pelas leituras e manuseio dos materiais, pude perceber sua emergência no contexto educacional brasileiro nos anos de 1990<sup>10</sup>, mais especificamente, na segunda metade daquela década. Compreendi, dentre outras coisas, que, apesar de nominarem-se como de *aceleração da aprendizagem*, o foco de atuação dos programas é a defasagem escolar e que a consolidação desses programas, como política nacional de educação, veio responder a uma urgência histórica, que apontava elevados índices de reprovação e evasão escolar como uma ameaça ao desenvolvimento social e econômico do País. Por essa via, elaborei as seguintes perguntas: o que mobilizou a elaboração de uma política de correção de fluxo escolar naquele período e a tornou emergente? Qual a sua proveniência? Esses questionamentos serão respondidos na Primeira e Segunda Parte da Tese, respectivamente.

---

<sup>8</sup> Para fins deste estudo, não me deterei na diferenciação entre defasagem escolar e distorção idade-série, pois o foco da pesquisa são as práticas de correção.

<sup>9</sup> Escolhi a materialidade de outro programa para constituir, com os materiais que eu já possuía, um conjunto de documentos a serem examinados na realização da Tese.

<sup>10</sup> As classes de aceleração foram implantadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB 9.694/96 com a finalidade de colocar o aluno na série considerada adequada à sua idade ou mais próximo dela.

Após a sessão de qualificação do projeto de Tese, foi possível retomar a primeira direção de pesquisa que havia construído e as questões ali formuladas, voltando minha atenção à constituição de ações de redução da defasagem escolar no cenário educacional moderno, o que me levou a reconhecer a aceleração da aprendizagem como uma dentre outras ações. Ao atentar para essas práticas de aceleração, a partir de outros conjuntos de práticas direcionadas a reduzir o déficit escolar de alunos em situação de atraso<sup>11</sup>, compreendo-as como efeito de algo mais complexo e duradouro, ou seja, como efeito de uma forma de operacionalizar a correção na Contemporaneidade. Partindo do conhecimento e do próprio uso dos materiais que compõem programas de aceleração da aprendizagem, na condição de docente e, posteriormente, como pesquisadora, fui reconhecendo, naquelas práticas de correção de fluxo escolar, certas peculiaridades no modo como os indivíduos-alvo desses programas constituíam a si mesmos na relação que estabeleciam consigo e com os outros. Interessei-me, inicialmente, pela maneira com que esses materiais operavam, pela sua intencionalidade e, principalmente, por seus efeitos. Compreendi haver uma necessidade de captura e subjetivação desses indivíduos, para que alcançassem outras posições de aprendizagem. Esse investimento representa, num sentido mais amplo, não apenas a possibilidade de corrigir o escolar, mas de fazê-lo alcançar outras posições de aprendizagem, já que “ninguém deve permanecer no reforço indefinidamente” (IAS, 2010a, p. 23).

Ao buscar pelas condições de emergência e a proveniência dos Programas de aceleração da aprendizagem, tracei um desenho de outros modos de intervenção acionados diante da problemática da defasagem escolar. Nesse desenho, afirmo a escolha inspirada na genealogia — método de pesquisa utilizado por Foucault em seus estudos — como procedimento metodológico, tendo a clareza que ele viabilizou o recuo histórico interessado e a distinção entre as ações que investiam na redução da defasagem escolar. Tendo em vista a sistematização das práticas que se fizeram presentes no cenário nacional, cujo foco era a contenção da defasagem escolar, fui reconhecendo que a aceleração da aprendizagem emergia como um efeito, efeito de práticas recorrentes e complexas, as quais são anteriores e posteriores a esses Programas, ou seja, *práticas de correção*. Assim, volto o olhar para a correção, seus fins e mecanismos de ação, mais especificamente no âmbito educacional. Parto do tempo presente a fim de compreendê-lo melhor e, para tanto, realizei uma digressão histórica que me fez chegar à temática da correção.

---

<sup>11</sup> O atraso, nas políticas educacionais brasileiras, é considerado em relação à idade e à série que o aluno está cursando. Atrasado, portanto, é aquele cuja correspondência entre a idade e a série cursada está em desequilíbrio devido a repetências múltiplas ou evasão escolar.

Por tudo isso, os Programas de aceleração da aprendizagem, instituídos como política educacional brasileira nos anos de 1990, foram o ponto de partida para um percurso analítico que me levou a questionar as práticas de correção em sua capacidade de constituir sujeitos de certo tipo, enredadas nas urgências históricas de seu tempo. Na busca pela gênese de tais urgências históricas, mapeei práticas inscritas ora num campo de ação disciplinar, ora num campo de ação marcado pela seguridade, os quais demarcam ênfases distintas na correção dos indivíduos.

Seguindo a investigação, dentre os aspectos que possibilitaram a emergência da condição de corrigível e para a expansão das práticas de correção no presente, encontrei a atmosfera da inclusão. Desse modo, pude compreender a produtividade das práticas de exclusão, reclusão, inclusão e in/exclusão que demarcaram uma matriz de experiência inclusiva (LOPES; MORGENSTERN, 2014), no contexto cultural brasileiro. Assim, inspirada no uso genealógico da história, foi possível construir um traçado complexo e, por vezes irregular, que me levou ao reconhecimento do enredo de acontecimentos que permitiram a constituição de práticas de correção, que assumem distintas configurações no contexto das políticas educacionais brasileiras. Ao buscar as continuidades e descontinuidades da correção não almejei chegar a um ponto inicial de surgimento ou descoberta do corrigir, mas a um emaranhado de acontecimentos que produziram práticas distintas em torno da correção. Essas relações, vistas no contexto das políticas educacionais brasileiras, são trabalhadas ao longo da Primeira Parte da Tese. Nessa Parte, também delimito a escolha da abordagem teórica e metodológica apresentando os principais conceitos que funcionaram como ferramentas para a elaboração da pesquisa. Dentre os conceitos utilizados está o de governamentalidade, cunhado por Foucault e trabalhado pelo filósofo, especialmente nos Cursos<sup>12</sup> que ministrou na segunda metade dos anos de 1970, no Collège de France. Tal conceito é tomado para a compreensão da grade de inteligibilidade na qual se inscrevem as práticas que operam no *governo*<sup>13</sup> dos sujeitos. A partir desse conceito, foi possível compreender que a inclusão, como parte de uma racionalidade política, opera na Contemporaneidade funcionando como uma verdade de seu tempo. Seguindo a indicação de Veiga-Neto (2005), a distinção entre as palavras *governo*, *governo* e *governamentalidade* é útil para uma melhor tradução, do francês para o português, dos processos de condução trabalhados por Foucault em sua obra. Assim, o autor propõe a palavra

---

<sup>12</sup> *Segurança, Território, População* (2008a); *Nascimento da Biopolítica* (2008b), entre outros.

<sup>13</sup> O *governo* envolve a ação sobre outras ações possíveis, ou seja, refere-se à condução das condutas em relação a si e também aos outros.

*Governo* como tradução à forma francesa *gouverne*, referindo-se à instituição do Estado que centraliza a ação de governar. Para a tradução do termo *gouvernement*, Veiga-Neto (2005) sugere o uso de *governo*, fazendo referência às ações que se distribuem microscopicamente pelo tecido social. E, para uma tradução mais pertinente do termo *gouvernementalité*, o autor indica o uso, na língua portuguesa, da palavra *governamentalidade*.

A governamentalidade (FOUCAULT, 2004; 2008a) apresenta-se como um potente conceito que amarra e sustenta dois operadores analíticos: o governo político e o governo ético, que em seu entrecruzamento, constitui a subjetivação. Como grade de inteligibilidade, a governamentalidade funcionará também e, sobretudo, para leitura da vida social que, estrategicamente, conforma modos de condução das pessoas em sua coletividade e individualidade. Foucault “utiliza o termo ‘governamentalidade’ para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar” (CASTRO, 2009, p. 190). A noção de governo pode ser expressa, nos Estudos Foucaultianos, em duas vias ou eixos: governo entendido como relação entre sujeitos e governo entendido como relação consigo mesmo. Assim, no primeiro sentido vê-se o investimento de ações sobre ações possíveis, a condução da conduta de outro, de modo a trabalhar com um campo de possibilidades que pode, entre outras coisas, limitar, estender, dificultar ou facilitar a atuação de outro. Castro (2009, p. 190) explica que este conjunto de ações “trata-se, em definitivo, de uma conduta que tem por objeto a conduta de outro indivíduo ou de um grupo. Governar consiste em conduzir condutas”. No segundo sentido, compreende-se que “é também da ordem do governo a relação que se pode estabelecer consigo mesmo na medida em que, por exemplo, se trata de dominar os prazeres ou os desejos” (CASTRO, 2009, p. 190). Como já foi mencionado, reafirmo a utilização da palavra *governo* no sentido de *governo*, trabalhado por Foucault ao referir-se aos modos de condução das condutas dos indivíduos. Dessa maneira, é possível entender que os modos de objetivação e de subjetivação se situam no cruzamento do eixo do governo dos outros com o governo de si.

Para operar com o conceito de subjetivação, busco examinar as tecnologias de poder e as tecnologias de si, problematizando as formas de construção da relação do indivíduo com outros e consigo mesmo, ou seja, a forma como o indivíduo se *dispõe* na relação que estabelece com os outros e consigo. Entendo que as tecnologias de si não podem ser vistas separadamente das tecnologias de poder, que convergem para uma história do sujeito, e nem daquilo que, na esteira foucaultiana, compreende-se como modos de subjetivação. Pode-se

perguntar, nessa perspectiva, acerca das posições de sujeito constituídas a partir das relações entre o sujeito e a verdade, atentando para as formas possíveis da subjetividade.

Na linha em que se inscreve este trabalho, não vislumbro a pretensão de totalidade, que poderia dar-se na busca de um caráter global das questões que cercam a produção de subjetividades; nem mesmo está no horizonte deste estudo o empenho pela “resolução” do que seriam problemas referentes ao tema. As intenções aqui são um tanto modestas e direcionam-se a examinar, uma vez mais, as elaborações em torno das “diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito” (FOUCAULT, 2010a, p. 6), a partir de práticas corretivas. Em outras palavras, reconheço que a governamentalidade efetua-se em uma dimensão plural.

Venho, assim, trazer outra leitura possível para o modo pelo qual sujeitos tidos como defasados têm sido produzidos, na Contemporaneidade, como indivíduos passíveis de transformação *pela* correção de seu tempo de aprendizagem na escola, de modo a viabilizarem a existência — e manutenção — de uma forma de vida marcada por uma subjetividade que, constituindo-se nos meandros de uma atmosfera inclusiva, é fortemente atravessada por uma perspectiva normalizadora. Além disso, a instituição de normativas de comportamento, saberes e subjetividades, numa atmosfera de racionalidade inclusiva, dá condições de possibilidade para que uma perspectiva de aprendizagem constante se instale e se potencialize.

Essas relações foram sendo realizadas por mim, à medida que fazia a leitura, sistematização e análise de enunciações sobre “aceleração da aprendizagem”, presentes nestes programas e projetos<sup>14</sup> produzidos pela iniciativa privada<sup>15</sup> em parceria com o Governo<sup>16</sup> Federal. Ao sinalizar as recorrências enunciativas encontradas nos materiais e agrupá-las de acordo com as ênfases encontradas, foi ficando claro para mim que investir na aceleração do tempo de aprendizagem, pela correção de fluxo escolar, vai mais além da tentativa de redução do desnível idade-série. Ao promover ou potencializar a *abertura* do indivíduo *ao aprender*, é possível incitar sua disposição a novos e cambiantes saberes e convencê-lo a governar-se, tanto pela necessidade de recuperar o tempo perdido, quanto pela verdade da aprendizagem articulada à *matriz de experiência inclusiva* (LOPES; MORGENSTERN, 2014). O conceito de matriz de experiência foi desenvolvido por Foucault (2010a) no Curso *O governo de si e dos outros*. Os focos ou matrizes de experiência podem ser analisados pela correlação dos três

<sup>14</sup> Dedico o Capítulo 2 à apresentação e sistematização dos materiais.

<sup>15</sup> Institutos, Organizações não governamentais, empresas e bancos privados.

<sup>16</sup> Grafarei a palavra *governo* com G maiúsculo para fazer referência à instância de Governo do Estado, seja no âmbito Federal ou Estadual.

eixos que constituem essas experiências: “o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2010a, p. 41). Dentre alguns deslocamentos operados nesse domínio de análise, o filósofo aponta que: o exame da formação dos saberes deve ser feito a partir das práticas discursivas e da história das formas de veridicção; ao analisar-se a normatividade dos comportamentos, deve-se fazer valer a história e a análise dos procedimentos e tecnologias de governamentalidade; por fim, devem-se analisar as modalidades e técnicas da relação consigo, de modo a fazer a “história dessa pragmática do sujeito em suas diferentes formas” (FOUCAULT, 2010a, p. 42). Tais questões são importantes e serão retomadas na Primeira Parte da Tese.

A partir do conceito de matriz de experiência foi possível analisar, no contexto das práticas de correção presentes nas últimas décadas no Brasil, que, enquanto as práticas de reclusão demarcavam o funcionamento de uma escola voltada ao disciplinamento e direcionavam a correção ao corpo dos indivíduos, as práticas de inclusão e de in/exclusão passaram a deslocar a finalidade da correção retirando sua ênfase dos corpos para enfatizar a correção dos fluxos. Ao perceber a centralidade dos processos de subjetivação, pela via da correção, é que esta relação foi se desenhando para mim como foco de investigação, à qual cheguei a partir do manuseio de diferentes materiais que coletei no decorrer da pesquisa, tais como *políticas, leis, programas de correção de fluxo, materiais didáticos de formação e/ou apoio para aceleração da aprendizagem e narrativas* de participantes dos programas (publicizadas na *web* em forma de vídeo ou relato escrito). Além disso, a minha experiência docente também contribuiu para estabelecer aquela relação. O olhar constante para tais materiais encaminhou as leituras acerca da inclusão e da aprendizagem como temas recorrentes no presente.

Foi possível reconhecer que, ao constituir-se como uma matriz de experiência deste tempo, a inclusão agrega a aprendizagem em seu campo de ação, tomando-a como um referente, tanto na constituição de subjetividades, quanto na compreensão e definição do que será ou deverá ser corrigido, em termos de aprendizado. Nessa engrenagem do presente, a capacidade de aprender é ampliada, tornando-se parte da própria composição social de uma sociedade da aprendizagem (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009b; 2011). O aprender se projeta, então, para além dos conteúdos escolares, agregando uma infinidade de ações, habilidades, atitudes, informações, conhecimentos e competências. Assim, ao considerarmos o potencial que todos teriam em aprender algo em algum momento da vida, ou ainda, pela força e extensão assumidas pela aprendizagem neste século, é que se torna viável o funcionamento

das práticas de correção, onde a ênfase recai na *responsabilidade pessoal* e na *perspectiva da falta*.

O desenvolvimento de tais questões em torno da mudança de ênfase nas práticas corretivas direcionou a elaboração da pesquisa para o entendimento de que, na Contemporaneidade, são produzidas práticas educativas de correção, que constituem uma subjetividade capaz de modificar-se e autocorrigir-se. Tais práticas educativas, que podem ser entendidas como de autorrealização, têm a finalidade de fazer com que as subjetividades escolares, investidas de correção, gerenciem suas próprias condutas promovendo o desenvolvimento de conjuntos de técnicas de condução dos indivíduos por eles mesmos.

Após essa sistematização panorâmica para a introdução das principais discussões que perpassam a presente pesquisa, apresento a trajetória argumentativa que me conduziu à sua formulação dividida em três Partes, cada qual configurou um elo da pesquisa.

Em síntese, cada elo que compõe a pesquisa foi construído a fim de responder a alguns questionamentos. Na Primeira Parte ou primeiro elo atentou-se para as perguntas: *Como as práticas de correção operam na Contemporaneidade, considerando o contexto educacional brasileiro? Quais são a finalidade e os efeitos de tais práticas?* Já na Segunda Parte, se questionou: *Qual a proveniência das práticas de correção contemporâneas?* Por fim, na Terceira Parte o tensionamento direcionou-se para as seguintes questões: *De que modo a correção se vincula à subjetivação? Como as práticas de correção operam subjetivando os indivíduos a partir das ações de aceleração da aprendizagem?*

Tais questões foram elaboradas no decorrer da pesquisa e, à medida que foram sendo respondidas, funcionaram como um guia no encaminhamento da análise pretendida e na construção do estudo em suas partes. Retomarei esses questionamentos nas ementas que sintetizam as partes da Tese.

De modo a acertar o tom de escrita desta Tese, importa dizer que não há aqui a preocupação com o que seria uma falsa consciência ou mesmo com o aprisionamento de uma suposta essência de um “eu” e de sua liberdade. Aqui não intento prescrever, numa perspectiva futurista ou profética, como as coisas deveriam ser, como se deveria conduzir um sujeito para que um dia se torne ético, ajustado, liberto, autônomo; por fim, este estudo também não encarna uma atitude saudosista na reverência a acontecimentos passados. O que quero é dar a ver, colocar em suspenso, tensionar o modo como temos nos tornado o que somos, para então podermos, minimamente, rever o que estamos ajudando a fazer dos outros e de nós mesmos na enseada educacional. Parafraseando Veiga-Neto (2009), nessa via, haveria a possibilidade de criar rebatimentos para *desatranscender os nossos caminhos*.

Feita essa introdução, passemos à Primeira Parte do estudo.

## PARTE I

---

### PRÁTICAS DE CORREÇÃO CONTEMPORÂNEAS

---

A Primeira Parte discorre sobre a constituição do objeto de pesquisa. Nesta, fica visível a constituição das práticas de aceleração da aprendizagem como efeito de algo complexo e que perpassa outros modos de conter a distorção escolar, ou seja, a correção. A correção emerge como objeto de estudo da Tese. Apresenta-se o delineamento da distorção idade-série nas últimas décadas da educação brasileira, como situação de risco que necessitou de intervenção estatal, bem como as políticas de correção elaboradas para conter essa distorção. Fez-se um recuo histórico até a década de 1930, onde foram percebidos deslocamentos nas práticas de correção escolar e sua ênfase na correção de fluxo no presente. No panorama político, ficou visível a emergência da aceleração da aprendizagem, como efeito das práticas de correção de fluxo contemporâneas. Tais práticas de correção pela aceleração da aprendizagem foram analisadas no contexto brasileiro, a partir de uma racionalidade que denomino democrático-inclusiva, cuja presença é proeminente na década de 1990. Nesta Primeira Parte, os conceitos utilizados para a construção do estudo são apresentados, assim como o campo de teorização ao qual estão vinculados. Também se discute o modo como os conceitos serão operacionalizados e o procedimento metodológico que sustentou a produção da Tese. Atentou-se para as perguntas: *Como as práticas de correção operam na Contemporaneidade, considerando o contexto educacional brasileiro? Quais são a finalidade e os efeitos de tais práticas?*

## CAPÍTULO 1

# ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS CORRETIVAS: A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

---

*A viagem rejuvenesce as coisas e envelhece a relação consigo*  
(FOUCAULT, 2007a, p. 15).

Ao longo da última década, por motivos diversos, podemos perceber uma intensificação de programas de aceleração da aprendizagem, que assumem como objetivo a correção dos fluxos escolares, no ensino fundamental, da escola pública brasileira. Enuncia-se, recorrentemente, que tais medidas serão promotoras de aprendizagem, na medida em que ampliarão e qualificarão as condições escolares das crianças e jovens de nosso País. De modo geral, importa enaltecer que tais programas, em seus variados regimes de implementação, enfatizam o acompanhamento individualizado dos estudantes com defasagem em seu desempenho escolar, pelas práticas de correção que se dão através de reforço, recuperação e progressão parcial ou mesmo pelo reposicionamento do indivíduo em uma série ou ciclo adequados a sua faixa etária.

Conforme assinalarei ao longo deste capítulo, inspirada pelos estudos de Foucault e a partir de minha trajetória acadêmica e profissional, a presente Tese volta-se a discutir os modos pelos quais as referidas práticas de correção de fluxo, através da aceleração da aprendizagem, são potencializadas na escolarização contemporânea. Reconhecendo a historicidade das práticas de correção, importa assinalar junto ao filósofo, suas variações, reorientações e mudanças de ênfase engendradas no transcorrer de distintos períodos históricos. Na medida em que a palavra "corrigir", em uma de suas origens etimológicas<sup>17</sup>, pode significar "ser guiado para a frente por outro", interessa-me interrogar neste momento: de quais formas as pedagogias contemporâneas passam a escolher os indivíduos enquanto alvos de suas práticas corretivas? Que racionalidades orientam os emergentes programas de aceleração da aprendizagem em suas possibilidades contemporâneas de correção? Esses questionamentos foram o ponto de partida para a escolha dos materiais de pesquisa e se desdobraram em questões mais amplas referentes ao funcionamento das práticas de correção contemporâneas no contexto das políticas educacionais brasileiras. Esse direcionamento de

---

<sup>17</sup> Farei uma apresentação mais detalhada da etimologia da palavra correção no Capítulo 3 da Tese.

questões foi sendo construído à medida que o estudo foi elaborado. Com essas inquietações, foi possível fazer uma problematização ao longo deste capítulo, dimensionando-as tanto em minha trajetória enquanto pesquisadora, quanto na mobilização de programas governamentais e em pesquisas educacionais que envolvam minha questão investigativa.

### **1.1. Sobre a constituição do estudo**

Neste Primeiro capítulo, ao tratar da constituição do objeto de pesquisa não pretendo traçar cronologicamente, ou num tom autobiográfico, o percurso que tenho feito ao longo de minha vida acadêmica e pessoal. Busco apenas contar fragmentos de acontecimentos que vivenciei, que foram mobilizando meu pensar/investigar para, assim contar em que medida, dentre as muitas possibilidades de se fazer uma pesquisa, as escolhas teóricas e metodológicas que realizei levaram a um caminho de idas e vindas que me trouxeram a este ponto. E foi deste lugar e da multiplicidade dos cruzamentos que me afetam nesta rede de sentidos que meus questionamentos tomaram força.

Os nós dessa rede investigativa foram sendo constituídos, mais pontualmente, desde o Trabalho Final de Graduação, realizado no Curso de Educação Especial — habilitação para deficientes da audiocomunicação<sup>18</sup> –, momento em que algumas leituras do campo dos Estudos Culturais em Educação foram-me apresentadas. Importa lembrar que as experiências que vinham marcando minha inscrição no cenário da docência até aquele instante, na realização do Curso de Magistério, pautavam meu fazer-pensar em certezas inquestionáveis e num único caminho. Como uma “boa” professora, formada nos moldes modernos, pensava estar cumprindo minha parte diante da tarefa assumida pela educação: transformar crianças alienadas em adultos conscientes de si, emancipados e críticos no exercício da cidadania “livre”, alcançada pelo uso da razão. Nos momentos em que pensava não estar atingindo tal intento, a desconfiança pairava sobre os recursos e procedimentos metodológicos de ensino utilizados no então processo educacional ou, ainda, em algum possível desvio, transtorno ou doença alojada no indivíduo ou em sua família — sobre os quais deveria intervir até o limite de minha função docente.

A escolha do Curso de Graduação deu-se, nesse viés, pela possibilidade de tornar-me uma profissional especializada nos mais diversos “problemas” pedagógicos, que certamente encontraria ao longo da carreira docente, os quais deveria estar apta a solucionar. A Educação

---

<sup>18</sup> Curso realizado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), no período de 2002 a 2006.

Especial pareceu-me, inicialmente, um cenário pertinente para uma formação centrada nas dificuldades de cada indivíduo, além de oferecer suporte para o tratamento das peculiaridades da Surdez e da Educação de Surdos. As travessias que se deram ao longo da formação inicial apresentavam, assim, um campo centralmente clínico que me habilitaria a tratar e/ou lidar com a surdez e toda a gama de sujeitos que compõem o terreno da Educação Especial (MORGENSTERN, 2009).

Dessa forma, à medida que os alunos se tornavam conhecidos para nós em suas necessidades, capacidades e condutas, era possível traçar uma série de operações para a transformação de seu eu. Quero dizer, com isso, que muitas ações pedagógicas eram planejadas na tentativa de desvincular a imagem de deficiente ligada aos indivíduos, projetada também no espaço da escola. Essas ações envolviam, sobretudo, a mudança da percepção que os alunos tinham de si mesmos. Apesar desse investimento, a disposição de saberes prioritariamente médicos e psicológicos na caracterização dos mais diversos distúrbios e desvios, que então pautava a proposta curricular do Curso, levava-nos a buscar práticas individualizadas na correção das condutas e normalização das subjetividades diagnosticadas como problemáticas dos nossos alunos.

A objetivação dos indivíduos, nesse contingente, tornava-se imperiosa e potente diante da pedagogia terapêutica a que eram submetidos. Disciplinas como “Distúrbios Neurológicos”, “Distúrbios Psiquiátricos”, “Elementos de Audiologia”, “Otorrinolaringologia”, “Psicologia da Educação I, II, III e IV”, dentre outras, marcavam a paleta diversificada de saberes, dos quais dispúnhamos na apreensão das diferenças dos alunos. A preocupação com a aprendizagem desses sujeitos existia, mas dobrava-se ao mapeamento de suas incompletudes e faltas. Hoje percebo que essa era justamente a razão da formação desse corpo de *expertise* naquele momento: não necessariamente o condicionamento da aprendizagem às capacidades *limitadas* dos indivíduos, mas o condicionamento de tais capacidades minuciosamente conhecidas à capacidade de aprendizagem que deveria ser reconhecida em todo e qualquer ser humano. Esse era o pressuposto que embasava nossa prática pedagógica: de que todos trariam, em si, condições para aprender.

Ao iniciar os estudos no âmbito da pós-graduação<sup>19</sup>, discuti as implicações do currículo da escola comum na constituição das subjetividades surdas, o que me aproximou das Teorizações Críticas e dos Estudos do Currículo. Percebi que havia uma íntima conexão entre

---

<sup>19</sup> Curso de Especialização em Gestão Educacional, realizado de 2006 a 2007 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

as práticas escolares e o modo de vida assumido pelos indivíduos, sendo estes interpelados, a todo o momento, para se entenderem e conduzirem a si mesmos de um modo específico. Na continuidade dos estudos realizados no Mestrado em Educação, foi possível perceber o alargamento da abrangência curricular ao flexibilizar-se para a captura e governo dos surdos. Com a realização dessa empreitada investigativa, compreendi que a ingerência dos mecanismos de normalização, operacionalizados na lógica da segurança e da inclusão, tem estimulado a adaptabilidade dos sujeitos e sua capacidade de mover-se, pensar-se e interagir com os outros e consigo mesmos de maneira flexível. Nessas operações, os indivíduos são incitados a tornarem-se sujeitos que conduzem suas atitudes em relação aos outros e a si próprios, a partir de ações solidárias e respeitadas no estabelecimento de uma ética tolerante e circunstancial do eu.

Nos direcionamentos da pesquisa realizada no curso de Mestrado, pude verificar que os modos de subjetivação, investidos no âmbito pedagógico, têm visado à produção de sujeitos concorrentes e, acima de tudo, autogovernáveis. Quer-se a constituição de subjetividades capazes de gerir a si mesmas e de investir na condução do outro a partir dos princípios mobilizadores da racionalidade governamental na qual estão imersas. Nesse cenário, o gerenciamento do risco destaca-se como via de regulação, acionada para restringir a discriminação e a não aceitação do outro, bem como para reduzir a improdutividade que certos indivíduos ou grupos podem representar para a população, para o Estado e, inclusive, para si mesmos (MORGENSTERN, 2009).

Já na docência em classe de aceleração da aprendizagem, vivenciada no ano de 2010, em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria (RS), pude experienciar o dia a dia no Programa de correção de fluxo *Acelera Brasil*, do Instituto Ayrton Senna — IAS. Assim, foi possível perceber o alto investimento realizado, no âmbito financeiro e humano, por muitos Governos estaduais, municipais e, principalmente, pelo Governo federal brasileiro, na tentativa de conter a distorção idade-série, os altos índices de repetência e a evasão escolar, que põem em risco o projeto de desenvolvimento econômico-social almejado pelo Governo Federal. O cálculo do custo anual de um aluno<sup>20</sup>, para os cofres públicos, parece ser o argumento mais potente para a criação de parcerias com instituições não governamentais que promovam ações ou programas de correção do fluxo escolar, já que:

---

<sup>20</sup> Segundo dados do Diário Oficial da União - Portaria 221/09, o custo médio anual de um aluno no 1º ciclo do Ensino Fundamental é de aproximadamente 1.350,00. A cada ano de repetência, o custo do aluno aumenta, configurando-se uma situação antieconômica.

Assegurar a aprendizagem das crianças e dos adolescentes brasileiros no tempo certo ainda é um desafio para o Brasil. Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram que a repetência e o abandono fazem parte da realidade de milhares de estudantes.<sup>21</sup>

A divulgação de pesquisas e mapeamentos estatísticos<sup>22</sup> realizados em diferentes regiões do País, principalmente nas últimas quatro décadas, tem mostrado a repetência e a evasão escolar como problemas deste tempo. Parece construir-se uma rede de sentidos em torno desses entendimentos, que os posicionam como fatores de risco ao conjunto populacional brasileiro, haja vista sua verificação constante nos gradientes estatísticos do IDEB<sup>23</sup>. Todos os anos são realizados cálculos estatísticos que dão visibilidade a situação da escolarização brasileira, em seus diversos aspectos. Os gráficos, tabelas e distribuições estatísticas não apenas representam a quantidade de alunos que estão matriculados, os que são repetentes, os evadidos ou aqueles que estão em situação de distorção idade-série; o que os dados estatísticos fazem é mostrar uma realidade criada a partir desses cálculos.

Ao buscar pelas produções oficiais sobre a educação brasileira divulgadas no País, foi possível verificar que, no final da década de 1930, passou-se a sistematizar, de modo mais incisivo, os conhecimentos educacionais no Brasil, o que aconteceu por esforços que levaram a constituição do INEP<sup>24</sup>, chamado primeiramente de Instituto Nacional de Pedagogia. Tal sistematização se deu na emergência de saberes quantitativos, que passaram a embasar políticas públicas de âmbito mais geral e não puramente educacional. Em seu estudo de doutorado, Santos (2006)<sup>25</sup> deixa claro que as medições estatísticas da população brasileira são realizados desde a época do Império. Ressalta, ainda, que o uso do saber estatístico,

<sup>21</sup> Consulta ao *site* Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 4 set. 2012.

<sup>22</sup> No Curso *Segurança, Território e População*, Foucault (2008a) explica o aparecimento da estatística como campo de saber em meados do século XVIII. Pelo saber estatístico, é possível fazer o cálculo dos riscos diferenciais, ou seja, configurar zonas de maior ou menor risco, definindo-se assim o que vem a ser um perigo em relação ao risco.

<sup>23</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil. O índice permite um mapeamento detalhado da educação no País, apontando dados por escolas, municípios e estados, além de identificar quem são os que mais precisam de investimentos. Também, pelo IDEB, é possível cobrar resultados.

<sup>24</sup> O INEP foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937. Porém, foi no ano seguinte que o órgão iniciou seus trabalhos com a publicação do Decreto-Lei nº 580, que regulamentou a organização e a estrutura da instituição e modificou sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Para o cargo de diretor-geral do órgão na época foi nomeado o professor Lourenço Filho. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>. Acesso em: 15 jul. 2015.

<sup>25</sup> Doutorado em Educação, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS. O estudo, defendido por João de Deus dos Santos no ano de 2006, intitulou-se *Formação continuada: cartas de alforria e controles reguladores* e foi orientado pelo Dr. Alfredo Veiga-Neto.

relacionado à população, apresenta-se como elemento implicado à condução das condutas no campo educacional, dada a importância atribuída a esse saber, instituído como capaz de dizer “cientificamente a verdade última sobre a realidade educacional” (SANTOS, 2006, p. 129). É na década de 1920 que se percebe um crescimento nas projeções e levantamentos acerca da população escolar, o que leva ao delineamento de diferentes aspectos a serem problematizados no âmbito da educação, e ao convencimento de que este seria um meio profícuo de produzir saberes sobre a educação e, também, de dispor tais saberes para que se conduzam as ações da população escolar. Nesse interim, o INEP se consolidou como instituto que veiculou os saberes estatísticos, colocando-os em ação e projetando-os por todo o território nacional, por meio de suas publicações.

Após sofrer modificações em suas funções e finalidades ao longo de 60 anos, o órgão, então nominado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP — passou a atuar, no início dos anos de 1990, financiando trabalhos acadêmicos direcionados à educação. Já no ano de 1995, o instituto foi reestruturado e com a reorganização da área responsável pelos levantamentos estatísticos, pretendeu que as informações educacionais viessem a corroborar a formulação de políticas nacionais, orientando-as. Assim, o instituto tornou-se referência na produção de conhecimentos estatísticos na área da educação, funcionando como promotor e orientador na constituição de políticas públicas pelo Ministério da Educação no Brasil. Vemos que:

O primeiro passo se deu com a incorporação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec), em 1996, à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação. O Seec, criado em 1937, era um órgão do Poder Executivo, com longa tradição na realização de levantamentos estatísticos na educação brasileira. Em 1997, a Sediae é integrada à estrutura do Inep, passando a existir, a partir desta data, um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. Nesse mesmo ano, o Inep foi transformado em autarquia federal<sup>26</sup>.

Desde sua criação, as publicações do instituto ampliaram o foco de pesquisa e a abrangência das realidades racionalizadas pelo uso de um saber estatístico no País. É perceptível o grande volume de pesquisas publicadas a cada ano e as políticas públicas construídas a partir de tais publicações. Nestas, pude compreender que a defasagem e a

<sup>26</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

distorção idade-série se colocaram como dificuldades a serem combatidas pelo Governo brasileiro, principalmente, a partir da década de 1980<sup>27</sup>.

De forma crescente, os dados produzidos e publicados pelo INEP e outros órgãos nacionais passaram a mostrar que era necessário intervir no problema da distorção idade-série e, para isso, foi preciso criar uma política educacional, cuja estratégia utilizada foi pautada na *correção de fluxo escolar*. Cabe reiterar, todavia, que tais diagnósticos situam-se, também, em uma tendência global de produzir registros e cálculos das populações, especialmente através de uma lógica comparativa dos sistemas educacionais (MILLER; ROSE, 2012). Assim, entendendo que corrigir o fluxo escolar se constitui em uma ação estratégica, cuja finalidade é combater ou restaurar o desequilíbrio proveniente da distorção idade-série, interessou-me mapear outras ações estratégicas de correção no âmbito mais amplo da educação brasileira. Para tanto, volto meu olhar ao conjunto de políticas e diretrizes educacionais do País, com a intenção de identificar quais são as práticas de correção que têm operado na história da educação brasileira. Também olho para as diretrizes e políticas internacionais contemporâneas, que se articulam com as políticas nacionais de educação e as sustentam. Nesse movimento foi preciso fazer uma seleção de materiais que comporiam a pesquisa, percebendo sua função na construção investigativa. Com isso quero dizer que, apesar de uma aparente disparidade entre os materiais, estes se relacionam de diferentes modos e serão trabalhados em momentos distintos da Tese, de acordo com a necessidade colocada pelo desenvolvimento da investigação. Os materiais selecionados para a pesquisa foram agrupados em conjuntos, respeitando sua função ou natureza, a sua dimensão e a sua intencionalidade. Para uma melhor visualização, apresento a totalidade dos materiais que serão trabalhados ao longo da pesquisa, organizados em conjuntos, em uma tabela a seguir.

---

<sup>27</sup> No início da década de 1980 emergiram as expressões “pedagogia da repetência” e “cultura da repetência” no Brasil. Em período anterior a essa emergência já havia muitas produções acerca do fracasso escolar, porém com pouco impacto de resultados sobre a formulação de políticas públicas (PRADO, 2000).

Tabela 1 — Materiais selecionados para a pesquisa

Conjuntos de materiais	MATERIAIS SELECIONADOS		
1º Conjunto de materiais	<p style="text-align: center;"><b>Diretrizes e Políticas Nacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ BRASIL. Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932;</li> <li>✓ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961;</li> <li>✓ BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971;</li> <li>✓ BRASIL. Constituição Federal de 1988;</li> <li>✓ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;</li> <li>✓ Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001);</li> <li>✓ Movimento Todos pela Educação (TPE, 2006);</li> <li>✓ BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010;</li> <li>✓ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012);</li> <li>✓ Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)</li> </ul>		
	2º Conjunto de materiais	<p style="text-align: center;"><b>Diretrizes e Políticas Internacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ UNESCO. <b>Declaração Mundial sobre Educação para Todos:</b> satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien (1990);</li> <li>✓ UNESCO. DELORS, Jacques (coord.) Educação: um tesouro a descobrir. <b>Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI</b> (1996);</li> <li>✓ UNESCO. <b>Educação para Todos:</b> o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa: Brasília, 2001.</li> </ul>	
		3º Conjunto de materiais	<p style="text-align: center;"><b>Programas de aceleração da aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Materiais didáticos e de sistematização do Programa Acelera Brasil (IAS);</b></li> <li>✓ <b>Materiais didáticos e de sistematização do Projeto Escolas Aceleradas (Cenpec)</b></li> </ul>
			4º Conjunto de materiais

Fonte: Pesquisa e seleção de materiais realizado pela autora (2016).

Os quatro conjuntos de materiais selecionados foram utilizados no decorrer da pesquisa e, apesar de todos eles terem contribuído para que a investigação pudesse ser realizada, o foco de análise direcionou-se para o terceiro e o quarto conjuntos de materiais. Tais conjuntos serão apresentados de forma detalhada na sequência da Tese e analisados na Terceira Parte da pesquisa. Sendo assim, entendo que todos os materiais referenciados constituem a investigação, todos os conjuntos são materiais de pesquisa, porém os dois últimos conjuntos são materiais de análise da pesquisa. Enquanto os dois primeiros conjuntos de materiais foram utilizados para a construção de um mapa de leitura das práticas contemporâneas de correção escolar no Brasil, os dois últimos trouxeram a possibilidade de fazer uma analítica das práticas de correção contemporâneas, operadas nos programas de Aceleração da aprendizagem.

Com a seleção dos materiais de pesquisa e por meio do seu manuseio, investi na cartografia das práticas de correção, colocadas em funcionamento no âmbito da educação brasileira. Foi possível perceber certa ênfase contemporânea direcionada à correção dos fluxos escolares, o que ficou visível pela pesquisa de publicações oficiais em diferentes décadas. No recuo histórico, realizado a partir do garimpo de políticas e documentos oficiais, construí outras tabelas<sup>28</sup>, nas quais pude organizar os materiais, separá-los, agrupá-los e, sobretudo, guiar minha busca por outros documentos, à medida que ia examinando as recorrências discursivas que encontrava nesse primeiro movimento investigativo. Todos os materiais selecionados na coleta realizada ao longo da pesquisa estão citados na Tabela 1, apresentada anteriormente, e foram trabalhados em diferentes momentos da pesquisa.

No garimpo que realizei, volto à atenção para as ações que requerem a aceleração da aprendizagem e propõem essa forma de intervenção pedagógica, como uma alternativa eficaz para a correção do fluxo escolar em relação ao desnível idade-série. Assim, dentre as ações estratégicas utilizadas para a correção na contemporaneidade, encontramos os programas de aceleração da aprendizagem, os quais são apresentados como de grande importância para a contenção da distorção idade-série, a qual resulta não apenas da reprovação dos alunos devido ao baixo rendimento, mas também do abandono ou evasão escolar. Como afirmam Parente e Luck (2004), o problema do baixo rendimento de alunos que estudam em escolas públicas, tem se colocado como um dos maiores empecilhos para que estes alunos possam seguir regularmente o processo de escolarização. Tal situação inviabiliza a conclusão do Ensino Fundamental, etapa de ensino obrigatório de acordo com as Leis educacionais do País. De

---

<sup>28</sup> Refiro-me especificamente as tabelas 2 e 3, apresentadas na sequência da Tese.

acordo com as autoras, “esse fato caracteriza um sistema de ensino público incapaz de *promover a inclusão da criança no sistema educacional*, garantindo sua entrada e sua permanência até o fim de sua escolarização básica” (PARENTE; LUCK, 2004, p. 9, grifos meus).

Compreendendo a necessidade de inclusão de todas as crianças no sistema educacional, e entendendo que os aprendentes que passarão por programas de aceleração da aprendizagem frequentam a escola, e por isso, já estariam incluídos no sistema educacional, pergunto: qual o sentido de *inclusão* quando se aborda a distorção idade-série como um problema que requer práticas de correção de fluxo? Ou melhor, quais práticas de correção são acionadas para que os indivíduos, que estão em situação de defasagem escolar, sejam incluídos em uma nova situação de aprendizagem? Num primeiro momento, parece claro que, para que os alunos em posição de defasagem escolar sejam incluídos, há a necessidade de serem corrigidos. Mas, persistem os questionamentos: como as práticas de correção agem para incluir ou reposicionar os indivíduos? A correção seria anterior a inclusão? Para responder a tais questionamentos, busquei conhecer outros modos de corrigir a distorção idade-série, outras práticas de correção do fluxo escolar, para além daquelas nominadas de aceleração da aprendizagem. Entretanto, em primeiro lugar, foi preciso compreender a constituição das práticas de correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem, reconhecendo suas funções e finalidades, para então examinar outras práticas corretivas.

Ao pensar a constituição dessas práticas de correção pela aceleração, remeto-me às condições que tornaram possível a produção de uma política nacional de correção de fluxo e não a práticas de correção tomadas em si mesmas. Apoiada em Parente e Luck (2004) reconheço que os programas de aceleração da aprendizagem consolidaram-se como estratégia para a contenção da distorção idade-série, assumindo o estatuto de política nacional. De acordo com as autoras:

Tais estratégias desenvolveram-se em escala nacional a partir de 1995, sob a coordenação do MEC. Em resposta às iniciativas de indução adotadas por esse ministério, houve expansão das ações de correção de fluxo escolar em estados brasileiros e, também, em vários municípios. Em 1997, com o foco na solução desse problema crônico, o MEC criou o Programa de Aceleração de Aprendizagem, implementado em diferentes localidades brasileiras. O programa contou com o apoio e a parceria do Instituto Ayrton Senna, da Petrobras e do Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), além do apoio técnico de organizações não-governamentais, como, por exemplo, o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). No período 1997-1999, foram alocados recursos para investimentos em ações destinadas à capacitação de professores e à produção

e distribuição de materiais didáticos para as classes de aceleração criadas por esse programa do MEC.

[...]Entre 1999-2000, a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) analisou e recomendou o total de 1.174 projetos de prefeituras municipais e secretarias estaduais de Educação. Com esses projetos, foram atendidos 537.367 alunos de 1a a 4a série, com distorção de dois ou mais anos, e capacitados 32.894 professores, para atuarem nas classes de aceleração.

[...] O número de escolas com classes de aceleração em âmbito nacional passou de 1.993, em 1997, para 8.044, em 1999, o que correspondeu a um incremento de 300% de escolas envolvidas nesse programa, em dois anos. No mesmo período, triplicou o número de alunos beneficiados: de 158 mil, em 1997, passou a 443 mil, em 1999. Em relação à capacitação profissional, o número de professores treinados para tais ações saltou de 13.318, em 1997, para 29.343, em 1999 (PARENTE; LUCK, 2004, p. 9).

Vê-se a criação do Programa de aceleração da aprendizagem, pelo Ministério da Educação, e a proliferação dessas ações em vários Estados brasileiros. Assim, no final da década de 1990, foram criados e intensificados os projetos, programas e ações de aceleração da aprendizagem. O entendimento acerca desses programas e da consolidação de uma política nacional se colocou como desafio para mim, desde os primeiros movimentos de pesquisa.

Nesse trajeto investigativo, parto do contexto educacional brasileiro para examinar a operacionalidade e os efeitos da correção no panorama mais amplo das práticas educativas. Entendo que, ao trabalhar com esse panorama ampliado, estou buscando as condições de proveniência do modo ou dos modos de correção contemporâneos e, portanto, investigando a sua finalidade e seus efeitos para a educação no tempo presente. Da mesma forma, ao focar no contexto educacional brasileiro, reconheço tratar-se de um contingente histórico específico e, em muitos aspectos, distinto de outras organizações sociais, e, por isso, implicado em uma racionalidade política que constitui formas próprias de pensar e colocar as práticas corretivas em exercício.

Ao partir de uma problematização do presente e considerando a educação brasileira, invisto na análise das práticas de correção colocadas em funcionamento a partir da previsão de normativas legais. Faço uso de leis, diretrizes e normativas oficiais publicadas em diferentes períodos para delinear os modos de correção operacionalizados a nível nacional. Logo após descrever analiticamente esse panorama, passo a discutir as práticas de correção imersas em uma racionalidade governamental brasileira. Para tanto, utilizo a noção de governamentalidade, a partir dos estudos realizados por Foucault, entendendo que as práticas de correção estão inscritas em uma razão política e de governo de si em que os indivíduos

conduzem as condutas dos outros e a própria conduta. O conceito de governamentalidade permite a leitura das práticas de correção contemporâneas, compreendendo sua emergência no âmbito mais amplo da Modernidade. Também possibilita o exame das práticas de correção a partir de uma digressão histórica, a qual nos mostra a constituição de tais práticas atentando para sua proveniência.

Prosseguindo este Capítulo, a seguir, sinalizo as produções em torno da temática da distorção idade-série, da aceleração da aprendizagem e da correção escolar. Balizar o que já foi dito sobre a temática em estudo permite cercar suas elaborações atuais, perceber seus contornos, provocações e direcionamentos no campo do pensável-dizível em que se arvora. Ao fazer isso, podemos vislumbrar o enredo semântico em que narrativas são proferidas, em que enunciados são produzidos, bem como a proeminência discursiva que delimita a abordagem do assunto. Entendo que, após cercar o tema, é possível dar continuidade à pesquisa e apresentar, de forma descritiva e sistematizada, as políticas e textos legais que constituem o foco do estudo: as práticas de correção contemporâneas no Brasil.

## 1.2 Abrangência temática

*[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova (FOUCAULT, 2009, p. 50).*

Atentar para o já dito, para o que tem condições de ser enunciado neste ou em outro momento sobre a temática aqui estudada, não se reduz ao mero cumprimento de um dever acadêmico. Dada a centralidade da linguagem na produção de realidades, não se pode fugir de um olhar analítico sobre o que vem sendo inventado, neste quesito, pela atividade linguageira/discursiva. Como explica Foucault, “o 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” (2009, p. 55), e por isso é que vemos se dissolverem os aparentes laços entre as palavras e as coisas e aparecer um “conjunto de regras próprias da prática discursiva”, que definem o “regime dos objetos”. Assim é que, procurando ficar no nível do discurso — sem se voltar ao além ou aquém dele<sup>29</sup> —, é possível perceber a prática discursiva como o lugar onde se forma e se deforma, onde aparece e se apaga uma diversidade superposta de objetos (FOUCAULT, 2009). Nesse sentido, o discurso não pode ser entendido como o lugar

<sup>29</sup> Ir além do discurso significaria buscar as formas que ele supostamente teve à disposição e deixou para trás, aquilo que poderia ter sido e não foi. Voltar ao aquém do discurso seria buscar o lugar onde nada havia sido dito, onde ainda nada estava colocado. Para fugir dessa encruzilhada, ficar no nível do próprio discurso torna-se produtivo numa análise de perspectiva foucaultiana.

ou superfície em que objetos previamente constituídos repousam, alojam-se. Suas regras de formação não podem ser vistas em momento anterior à concretude das coisas pensadas, pronunciadas, escritas, ou seja, antes do formato em que passam a existir<sup>30</sup>. Atenta a esse nominalismo criador, condizente com o que pode ser dito em determinada época, busco as produções em torno da temática da correção escolar e seus desdobramentos. Para tanto, busquei conhecer trabalhos, artigos, livros e outras produções realizadas nos últimos anos, com a intenção de conversar com a área de estudo e definir os rumos desta pesquisa.

Assim, ao procurar por trabalhos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, que se debruçaram sobre a aceleração da aprendizagem, faço referência a três trabalhos específicos, sendo duas teses e uma dissertação, encontrados no *site* de busca Domínio Público<sup>31</sup>. São elas: a Tese de Doutorado intitulada *Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração*, de autoria de Sandra Regina da Silva Coimbra, defendida em 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC — e orientada Nadir Zago; a Tese de Doutorado *Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do programa de aceleração da aprendizagem em Santarém, Pará*, realizada em 2007 por Maria de Fátima Matos de Souza, realizada na Universidade Estadual Paulista — UNESP —, sob a orientação da Sonia Maria Duarte Grego; e a Dissertação de Mestrado com o título *O projeto das classes de aceleração: um estudo de caso*, cuja autora é Maria Margarida de Carvalho Soato, que a finalizou no ano de 2004, no Centro Universitário Moura Lacerda, de Ribeirão Preto, sob a orientação da Natalina Aparecida Laguna Sicca.

Para fazer o esboço das produções e vislumbrar as pesquisas, optei pela busca a partir de três descritores que considerei centrais para cercar os interesses de investigação aqui delineados. São eles: “aceleração da aprendizagem”; “fluxo escolar” e “subjetivação”. A escolha dessas palavras-chave, como descritores de busca, intencionou compreender a dimensão geral que se tem dado à produção de conhecimentos sobre esses assuntos e sua possível contribuição, considerada a aproximação do campo em que a pesquisa se movimenta.

---

<sup>30</sup> Na mesma linha argumentativa, Hacking (2009) traz o exemplo de um aluno universitário que, ao fazer uma investigação mais aprofundada sobre determinada ideia sugerida por seu professor, observa e descreve um fenômeno, trazendo-o para a existência. Hall, o aluno citado por Hacking, ao descrever um fenômeno até então inominado pela ciência, acaba por fazer com que este passe a existir. O autor mostra em seus estudos “como o entendimento histórico de um conceito empírico, [como, por exemplo] o trauma psíquico, pode ser essencial para o entendimento dos modos como constituímos a nós mesmos” (HACKING, 2009, p. 31). Assim, Hacking abre a possibilidade de se pensar no modo como o conceito “figura na constituição de eus” e pode criar novos seres morais ao produzir um novo senso de *self*. Dessa forma, a invenção de comportamentos e de pessoas é tão possível, dentro de certo regime do conceito, quanto outras criações que se referem a fenômenos produzidos pelo homem.

<sup>31</sup> O *site* “Domínio Público” é mantido pelo Ministério da Educação do Brasil. Constitui-se em uma biblioteca digital lançada no ano de 2004 e desenvolvida em *software* livre.

Outros termos, como “defasagem”, “repetência”, “reprovação” e “desnível idade-série”, também foram testados, porém a especificidade pretendida no mapeamento das produções foi mais bem contemplada com os descritores por fim selecionados.

Em relação ao primeiro movimento de busca, pude selecionar vários materiais que tratam de questões referentes à reprovação, à defasagem e ao fluxo escolar, publicados no Brasil em diferentes décadas. Diante desse material, construí uma tabela<sup>32</sup> com algumas produções selecionadas, as quais apresentam um quadro geral das publicações oficiais que divulgam dados estatísticos relativos à situação da educação no País. Ao compilar esses materiais, destaco a publicação, feita no ano de 1980, pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Federal de Educação (CFE), intitulada *Distorção série-idade escolar*, por ser uma das publicações mais antigas, disponibilizada no *site* Domínio Público, a tratar especificamente a distorção escolar no Brasil nominando-a desse modo. O material trata da VIII Reunião conjunta do Conselho Federal de Educação (CFE) com os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) para o debate do tema. Na mesma década, é possível verificar outros materiais produzidos em âmbito oficial, com uma preocupação central voltada às assimetrias educacionais, às desigualdades e ao perfil educacional brasileiro. Entre as publicações encontradas, estão: 1) *A recuperação da escola*, material lançado em 1980, que apresenta resultados de reflexões sobre o tema recuperação, sendo este muito debatido desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI 5.692/71; 2) *A melhoria do perfil educacional brasileiro e os pontos de estrangulamento*, publicado no ano de 1984; 3) *Estudos de assimetrias educacionais no Brasil: apresentação de desigualdades*, publicado em 1989. Tais publicações auxiliaram a busca por outros documentos oficiais e indicaram as primeiras pistas para o exame das práticas de correção no Brasil, utilizando-se da historicização das políticas públicas e outros materiais de caráter oficial.

Com isso, não quero dizer que a distorção escolar passou a existir no Brasil somente em 1980, mas assinalo, que nesse período, o desnível série-idade escolar se tornou um problema central a ser pensado pelo Estado brasileiro. A distorção, ao ser narrada, descrita e pensada como fator de alto risco para a educação, a economia e o desenvolvimento social do País, à medida que se tornou visível, também parece ter se multiplicado, ocupando o topo dos gráficos estatísticos nesse período. Assim, o crescente número de estudantes em situação de distorção série-idade fez com que essa dificuldade deixasse de ser vista em casos isolados para, progressivamente, ser enfrentada como um problema de Estado. Foi preciso, dado o

---

<sup>32</sup> Tabela geral de publicações oficiais, organizada para fins de consulta e investigação. Apresento-a em anexo a esta Tese (ANEXO A).

contingente de risco representado por esse fator, criar políticas nacionais de contenção da distorção ou desnível escolar. É de tais questões que os materiais destacados tratam.

Como discuti anteriormente, por mais que se possa localizar o momento em que a distorção série-idade irrompe no âmbito específico da educação brasileira, são diversas as condições que convergem para seu aparecimento, as que interessam a esta Tese. Por ora, quero chamar a atenção para o fato de a emergência da distorção idade-série como um problema de Estado ter contribuído para a implementação de práticas de aceleração da aprendizagem, efetivadas por meio de programas e projetos constituídos para esse fim.

O interesse pelas pesquisas e produções, que tematizam a aceleração da aprendizagem, levou-me a compreender as diversas frentes de estudo das práticas operacionalizadas e o trato dispensado a essa “nova intervenção”, pensada senão para extirpar, certamente para reduzir a distorção escolar. A garimpagem de todo tipo de material que envolve essa temática, colocou-me frente a um imenso número de artigos e a algumas pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado — como mencionado na parte inicial desta seção — e permitiu-me conhecer livros que acolhem ou debatem o assunto, além de *blogs* e *sites* que fazem a publicização de depoimentos e outros materiais relacionados. Importa considerar que as redes sociais e a interação via *web* têm contribuído fortemente para a circulação e proliferação de discussões, informações e notícias que abordam, dentre outros assuntos, a repetência, a defasagem e aceleração da aprendizagem escolar.

Ao deparar-me com depoimentos de estudantes, professores e diretores de escola que passaram por uma experiência em classe de aceleração, percebi a potência de examinar tais testemunhos, trazendo-os para a pesquisa. Selecionei mais de 20 depoimentos, muitos escritos a mão — principalmente aqueles redigidos por alunos — e digitalizados para exposição na internet, outros digitados e também escaneados. Devido à baixa resolução, que dificultou a visualização impressa desses depoimentos, optei por transcrever grande parte deles, de modo a organizá-los melhor para fins de estudo.

Na primeira leitura que realizei desse material, pela sua forma de apresentação na *web*, percebi uma vontade de tornar os depoimentos públicos, fazê-los aparecer, circular e demonstrar a efetividade das ações de aceleração da aprendizagem oportunizadas por escolas, em parceria com os Governos estaduais. De diferentes modos, todos os depoimentos acabam exaltando, de forma positiva, a vivência dos participantes das classes de aceleração passaram e relatam os ganhos obtidos, principalmente, com a progressão de nível escolar, mas, considerando as narrativas presentes nos depoimentos, também em termos de aprendizagem. Ressalto que, ao manipular esses testemunhos em forma de depoimento e integrá-los ao

conjunto de materiais de análise, não me preocupei com o posicionamento favorável ou, em alguns aspectos, desfavorável que essas narrativas expõem. Interessou-me tomá-los como parte de uma conjuntura discursiva que tem constituído a aceleração da aprendizagem como algo positivo, como uma escolha ótima e chance imperdível a ser buscada pelos escolares em situação de defasagem escolar. Intenciono perceber o modo como os indivíduos narram a sua experiência, como participantes dessas classes, e a problematização que fazem de si mesmos, na tentativa de compreender o efeito das práticas de aceleração, cujo desenvolvimento requer a contribuição ativa de cada participante. Essa análise será realizada somente na Terceira Parte da Tese.

A leitura de pesquisas, artigos e produções auxiliou na delimitação do estudo e colaborou, permanentemente, para a sua construção. Alguns desses estudos serão apresentados neste momento e outros serão referidos ao longo do texto. De forma pontual, apresento publicações em torno da defasagem escolar, da aceleração da aprendizagem e do fracasso escolar, as quais apresentam o modo como a distorção idade-série vem sendo problematizada atualmente pelas pesquisas realizadas no contingente acadêmico brasileiro.

No que se refere à aceleração da aprendizagem, retomo as três pesquisas citadas anteriormente. Na primeira, realizada por Coimbra (2008), a autora investiga a aceleração da aprendizagem, percebendo-a pela consolidação de uma política nacional de enfrentamento à reprovação e interrupção escolar. O estudo discute alguns pontos centrais, tais como: a forma como a política de aceleração da aprendizagem está enredada pela trama das políticas mundiais, delineadas, principalmente, desde os anos 1990; a disseminação da ideia que envolve a aceleração da aprendizagem no Estado de Santa Catarina e o projeto resultante dos debates que foram promovidos no contexto em que as classes de aceleração foram instauradas; e, por fim, os efeitos na trajetória escolar dos egressos. A autora faz uma análise documental, cujo foco se volta às narrativas e expressões que compõem as políticas educacionais, e também realiza entrevistas, por ela classificadas como semiestruturadas, com educadores e egressos das classes de aceleração. Seu intuito foi compreender a implantação da política no Estado de Santa Catarina, bem como aspectos da situação escolar de alunos participantes.

O estudo fundamentou-se numa perspectiva histórico-sociológica e apontou a adequação da política de aceleração da aprendizagem às regulações das políticas educacionais internacionais, instauradas na década de 1990, período sinalizado na Tese como aquele em que surgiu a necessidade de adequar os sistemas de ensino a um novo estágio do capitalismo. A pesquisa mostrou, ainda, que o Projeto Classes de Aceleração, desenvolvido no Estado de

Santa Catarina, teve por base o princípio de uma aceleração da aprendizagem por uma gestão que pretende a flexibilização curricular. Por fim, argumentou que, por mais que a política tenha viabilizado a permanência ou o retorno à escola de estudantes que haviam interrompido os estudos, ela não teve êxito na criação de condições que pudessem modificar o modo de existência desses estudantes.

Já a pesquisa de doutorado de Souza (2007), também citada anteriormente, avaliou a política de correção da defasagem idade-série, tomando como objeto de análise um Programa de Aceleração da Aprendizagem desenvolvido na rede municipal de ensino, na cidade de Santarém, no Pará. O referido Programa aconteceu em duas fases, que, juntas, compreenderam o período de 1997 a 2004. Em sua análise, a autora utilizou-se de um amplo espectro de entrevistas realizadas com professores, supervisores, com o coordenador municipal do Programa, um diretor, supervisor escolar e no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Também analisou documentos, dados censitários e material didático daquele Programa de Aceleração da Aprendizagem para a composição da Tese. Em relação ao referencial teórico-metodológico, Souza (2007) explica que se aproximou do campo da Teoria Crítica, na perspectiva de uma sociologia política da educação. De acordo com a investigação empreendida, a autora pôde afirmar que os documentos do Programa examinado indicaram que ele não apresentava uma proposta pedagógica nova, apenas fazia uma distinção dos conteúdos de ensino ao distribuí-los em eixos temáticos. Ainda faziam parte das proposições do Programa analisado, a formação contínua e o acompanhamento aos professores, a percepção da avaliação na perspectiva diagnóstica, a pretensão de formar o aluno leitor e o trabalho com a autoestima dos estudantes. Ao confrontar a análise dos documentos com as práticas implementadas naquele contexto escolar — entendidas pela autora como aspectos diferenciados —, percebe-se a proeminência de outras práticas tomadas como responsáveis pela manutenção dos elevados índices de fracasso escolar, tais como:

[...] programa implantado sem diálogo com a comunidade escolar; gestão centralizada e isolada da política do ensino fundamental do município; ausência de recursos materiais e de apoio para viabilização da proposta; preocupação centrada na massificação de acelerados em detrimento do aprendizado, tornando a classe de aceleração elemento de discriminação no espaço escolar no qual se insere (SOUZA, 2007, p. 9).

Em termos gerais, os dados examinados nesse estudo mostraram, de acordo com argumentação da autora, certo distanciamento entre o que é proposto e o que seria “efetivamente” executado. Souza (2007) argumenta que mesmo os avanços estatísticos

evidenciados não foram suficientes para corrigir a distorção idade-série e aponta fragilidades da política de correção da defasagem escolar em romper com a pedagogia do fracasso. Menciona, ainda, a necessidade de constituição de uma política que abarque diferentes facetas do fracasso escolar para além da implantação de um único programa. Esse seria o caminho para a superação não apenas da defasagem, mas da exclusão escolar, sinalizada como problema central a ser enfrentado pela rede municipal de ensino de Santarém, no Pará, segundo a pesquisadora.

Já a dissertação desenvolvida por Soato (2004) examinou os desdobramentos do Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração, iniciado no ano de 1995, no Estado de São Paulo. Para tanto, utilizou-se de uma metodologia qualitativa na realização de um estudo de caso de cunho etnográfico. O estudo teve como preocupação central verificar a valorização docente e a autonomia escolar, a partir da efetivação do Projeto das classes de aceleração, em duas escolas localizadas em Ribeirão Preto, em São Paulo. O Projeto integrou um programa educacional de caráter mais amplo e configurou-se como emergencial, sendo arquitetado para durar até três anos. Tal Projeto direcionou suas ações para as séries iniciais das escolas públicas estaduais e gestou-se em resposta aos altos índices de repetência no ensino fundamental, tendo como respaldo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71. A pesquisa destaca a ênfase das políticas educacionais, delineadas nos anos 1990, no contexto brasileiro, em seus direcionamentos inclusivos e combativos ao problema da defasagem idade-série, que *naquele* cenário, ocupava a vitrine da problemática educacional. Na realização da dissertação, a autora aponta que, no ano de 1994, por exemplo, o Estado de São Paulo possuía 1.560.000 alunos reprovados, sendo o índice de reprovação nacional altíssimo nesse período. Diante desse quadro, a correção do fluxo escolar tornou-se uma das prioridades dos governos estaduais e federal na década de 1990, sendo a defasagem posicionada como a grande geradora do fracasso escolar.

Evidenciavam-se os custos de um tipo de escola que incentivava o fracasso escolar, e apontava-se para a necessidade de adotar uma nova ação, direcionada para a superação de tais problemas – uma postura sustentada *num* tipo de intervenção *de* sucesso e *para* a busca do sucesso. Soato (2004) apresenta o desperdício de recursos humanos e de materiais, decorrente do grande número de alunos que não se mantinham dentro do fluxo escolar esperado. A evasão e a repetência foram apontadas como os principais motivos do desperdício referente ao cálculo da proporção média de matrículas excedentes. Havia, portanto, uma significativa falta de aproveitamento de matrícula *por aluno*, já que pouco mais da metade dos ingressantes no ensino fundamental conseguia permanecer no fluxo escolar e finalizar os estudos. Os alunos

evadidos ou repetentes representavam um custo dobrado ao financiamento público, tendo em vista que o tempo de frequência na escola era praticamente desconsiderado em razão da falta de aproveitamento. Assim, o Projeto piloto analisado por Soato (2004) foi implantado na rede escolar estadual de São Paulo em 1996, após serem escolhidas as dez escolas que apresentavam os números mais elevados de alunos multirrepetentes. A possibilidade de corrigir a defasagem escolar ou mesmo reduzi-la, dada a eminência do problema da repetência e evasão escolar para o cumprimento da expectativa de formação no ensino básico, fez com que políticas respaldadas na melhoria de qualidade da educação ampliassem a abrangência de programas que visavam a acelerar aprendizagem.

Importa lembrar que o Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração se destinou a alunos com dois ou mais anos de repetência, podendo fazer a progressão desses alunos acontecer em até três anos. Havia uma única proposta pedagógica para dois ciclos de aceleração referentes ao Projeto, que não contava com a inclusão de indivíduos que apresentassem alguma deficiência. Aos professores cabia promover a “[...] adequação necessária do conteúdo, sem desprezar os ritmos e as habilidades desenvolvidas pelos alunos” (SOATO, 2004, p. 31), além de demonstrar interesse e comprometimento com o trabalho, experiência profissional com alunos de 1ª a 4ª série e dispor de tempo para uma capacitação desenvolvida pelo CENPEC<sup>33</sup>, organizada em cinco módulos com duração de 16 horas cada, a qual aconteceria ao longo do ano letivo. A autora do estudo constatou, com a sua redação final, que a inovação pretendida via classes de aceleração não se deu conforme o esperado pelas famílias e pelas escolas. O material instrucional que compôs o Projeto foi apontado como de qualidade por sua proposta pedagógica, interessando, segundo depoimentos de pais e professores, a sua divulgação para além do grupo de alunos participantes dessas classes. De forma geral, a dissertação debateu sobre o que seriam os motivos “concretos” para a realização do Projeto, qual seja, “[...] demonstrar aos organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, a eficácia na mudança no quadro do fracasso escolar num curto espaço de tempo, apresentando índices de repetência zero, como pudemos demonstrar [...]” (SOATO, 2004, p. 117). A autora finaliza a pesquisa argumentando ter havido um excesso de “preocupação com a divulgação dos dados quantitativos, expressos nas estatísticas oficiais, tanto da mídia como da rede escolar, enfatizando apenas a diminuição dos índices de repetência” (SOATO, 2004, p. 119). Desse modo, entende que outros fatores

---

<sup>33</sup> O Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC) foi a empresa contratada pela equipe da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) para a elaboração do material instrucional do Projeto das Classes de Aceleração.

— ação coletiva e elaboração de novas políticas curriculares, por exemplo — não foram tornados visíveis, sendo suprimidos quase por completo das discussões resultantes da criação do Projeto estudado.

Nas pesquisas mencionadas, foi possível verificar o estudo da implantação ou do funcionamento de classes de aceleração em contextos específicos. Os dados empíricos utilizados foram diversos, tais como entrevistas, observações, documentos didáticos dos programas, documentos escolares, dados e políticas oficiais. Nos três estudos apresentados, foram discutidas a relevância dos programas, as etapas de seu desenvolvimento, bem como a abrangência e eficácia de sua proposta de intervenção. Muitas são as variáveis observadas nos estudos que envolvem esses projetos e programas, entre elas: a sua proposta pedagógica diferenciada, o papel do professor, a organização curricular, os princípios de sustentação das práticas pedagógicas, a estruturação das aulas, o sistema de avaliação, o trato e relação com os pais e familiares dos alunos, a relação professor e aluno, a relação dos alunos com os colegas, a situação estigmatizada dos escolares, o problema da repetência e evasão, as políticas educacionais, a aprendizagem efetiva, o desempenho apresentado pelos alunos, a inclusão e a exclusão, o fluxo escolar, o mercado de trabalho. Enfim, parecem-me infinitas as possibilidades de leitura e de pesquisa relacionadas à tematização da aceleração da aprendizagem. Diante do grande número de produções, foi preciso fazer a seleção de alguns materiais, como artigos, livros e pesquisas realizadas para delimitar o estudo e seguir na sua elaboração. Optei por fazer referência aos artigos e livros selecionados nesse movimento de busca e, também, retomar as teses e dissertações citadas, à medida que forem pertinentes à construção argumentativa desta Tese.

Buscando apoio no que já foi dito sobre a temática e considerando o volume de estudos direcionados a propor soluções para a distorção idade-série, foi preciso fazer escolhas, no intuito de delimitar minhas pretensões na realização da presente pesquisa. São elas: afastar-me dos limites dos programas analisados para tensionar as práticas de aceleração da aprendizagem, tomando-as para além daquilo que é proposto nos materiais escolhidos para a composição do *corpus* empírico; olhar centralmente para as tecnologias de governo postas em operação por tais práticas, em sua potencialidade de modificação das condutas dos escolares; adotar uma postura que me permita distanciamentos e aproximações em relação aos materiais de pesquisa, tomando-os como superfícies onde se inscrevem práticas de subjetivação, as quais pretendo reconhecer e examinar na Terceira Parte do estudo. Interessam, portanto, os contornos e a exterioridade assumida pelos materiais em sua constituição, as práticas discursivas que os atravessam e os tornam produtivos.

Em relação à busca pelo descritor *subjetivação*, deparei-me com uma variedade de trabalhos realizados a partir de diferentes áreas de saber, principalmente no campo da Psicologia e da Educação. O interesse pelas produções acerca da educação levou-me a reconhecer o trabalho que vem sendo realizado por grupos de pesquisa localizados em diferentes regiões do Brasil, nos quais se tematiza a subjetivação e a educação. Dentre tais grupos, cito os da região Sudeste e da região Sul, os quais apresentam inúmeras publicações referentes a pesquisas que relacionam essas temáticas. Cabe sinalizar a visibilidade e a proliferação de produções na área da educação que discutem a subjetivação e a subjetividade a partir da incursão nos estudos foucaultianos, tal como nos mostra Aquino (2013). O autor faz um itinerário das produções brasileiras que integram o campo da educação e se conectam ao pensamento foucaultiano e nos mostra a pluralidade e a profusão de tais produções, principalmente de livros produzidos a partir da década de 1990 e de artigos publicados em periódicos entre 1990 e 2012<sup>34</sup>. Segundo Aquino (2013), a subjetividade/subjetivação aparece como segundo tópico temático mais referenciado ao considerar, entre as produções encontradas na atualidade, aquelas que se aproximam do pensamento de Foucault. Considerando a filiação institucional dos autores das publicações referenciadas por Aquino (2013), percebe-se que:

Foram referidas ao todo, 40 instituições, mormente universidades públicas. As mais frequentes foram: UFRGS (48 vezes); Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) (12); UFMG (10); UNISINOS (9); Universidade Federal do Paraná (UFPR) (7); UNICAMP (6); Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) (6); e Universidade Federal do Rio Grande (FURG) (4). E, novamente, constata-se a concentração acentuada dos pesquisadores nas universidades do extremo sul do país (UFRGS, ULBRA, UNISINOS, UFPeL e FURG), as quais somam pouco mais de 50% das filiações institucionais referidas (AQUINO, 2013, p. 314).

Nesse sentido, fica visível a proeminência das produções vinculadas às Universidades pertencentes às regiões Sul e Sudeste do Brasil e seus respectivos grupos de pesquisa. Aquino (2013) aponta para o fato de que a introdução das ideias foucaultianas nos debates educacionais brasileiros se realizou a partir da década de 1990. O marco inaugural dessa difusão do pensamento de Foucault, no espaço da educação, é constituído pelas publicações

---

<sup>34</sup> O autor também cita, a partir de uma pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes, que no período de 1987 a 2010 foram produzidas 1.791 dissertações e 588 teses, num total de 2.379 trabalhos de pós-graduação *scripto sensu* que citam Foucault. Aquino (2013) afirma que quase um terço do total desses trabalhos se refere concomitantemente aos termos Foucault e educação.

de Alfredo Veiga-Neto<sup>35</sup> e Tomaz Tadeu da Silva<sup>36</sup>, autores vinculados ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS.

Dando continuidade ao exercício de cartografar a produção de conhecimentos em torno da subjetivação e buscando uma conexão com as práticas de *aceleração da aprendizagem*, observei a inexistência de materiais que articulem essas duas temáticas. Entretanto, como tenho mencionado, foi possível verificar a crescente proliferação de materiais e pesquisas em torno dos processos ou modos de subjetivação, sendo também crescente a realização de pesquisas que fazem essa tematização utilizando-se da teorização foucaultiana. Cabe ressaltar que nenhum dos trabalhos encontrados propõe uma discussão ou investigação das práticas de aceleração relacionando-as a modos de subjetivação. Não encontrei nenhuma produção, em qualquer perspectiva teórica, que faça tal aproximação, pensando subjetivação e aceleração da aprendizagem. Desse modo, o fato de não haver estudos realizados nesse campo, já se coloca como justificativa pertinente para que me lance em tal empreitada.

Considerando o panorama de pesquisas mapeadas, opto por utilizá-las como pontos de sustentação que permitem construir a presente pesquisa. Assim, à medida que forem pertinentes e contribuir para a consolidação deste trabalho, serão referenciadas e debatidas. Assim, as pesquisas serão trazidas ao texto e utilizadas levando em conta sua pertinência e expressividade, de acordo com os diferentes contornos que este estudo assumiu.

### 1.3 Delimitação do objeto de pesquisa: a correção

*[...] o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 2009, p. 50).*

Tal como anunciado na epígrafe que abre esta seção, o objeto de estudo da presente Tese não foi liberado nem descoberto por um jogo de luzes, mas produziu-se no fazer investigativo. A correção, como objeto deste estudo, foi sendo constituída a partir de um “feixe complexo de relações”, que delimitou as condições desde as quais se tornaram possíveis distintos modos de praticar a correção em seu acontecer histórico. O ponto de

<sup>35</sup> O livro intitulado *Crítica pós-estruturalista e educação*, organizado por Alfredo Veiga-Neto, no ano de 1995.

<sup>36</sup> A compilação de textos organizada por Tomaz Tadeu da Silva e publicada em forma de livro. A obra intitulou-se *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* e foi publicada no ano de 1994.

partida para o entendimento da complexidade das relações que entrecruzam as práticas de correção foi os programas de correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem, que se consolidaram como política educacional brasileira no presente.

No intuito de melhor compreender o funcionamento das ações de aceleração da aprendizagem promovidos na Contemporaneidade, busquei traçar um mapa das políticas que dão sustentação para que tais ações ou programas aconteçam. Para isso, selecionei documentos legais, dentre os quais aponto: 1) o *Decreto n° 21.241*, de 4 de abril de 1932, que dispõe sobre a Organização do Ensino Secundário e dá outras providências; 2) a *Lei n° 4.024*, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 3) a *Lei n° 5.692* — Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1° e 2° graus —, instituída em 11 de agosto de 1971; 4) a Constituição Federal do Brasil, de 1988; 5) a *Lei n° 9.394* — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, instituída em 20 de dezembro de 1996; 6) a *Lei n° 10.172*, de 09 de janeiro de 2001, que constitui o Plano Nacional de Educação, vigente de 2001 a 2011; 7) o Movimento Todos pela Educação — TPE —, consolidado em 2006; 8) a *Resolução n° 4*, de 13 de julho de 2010, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; 9) o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* — PNAIC —, definido em 2012; e, 10) a *Lei n° 13.005*, de 25 de junho de 2014, que constitui o Plano Nacional de Educação, cuja vigência vai de 2014 a 2024. Para melhor operar com esses materiais optei por organizá-los em forma de tabela, a qual é apresentada na sequência do texto.

A catalogação dos dados na tabela me permitiu perceber que os programas de aceleração da aprendizagem são sustentados por Leis e regulamentações oficiais que direcionam as políticas educacionais brasileiras. Assim, procurando entender as condições de emergência da correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem, dou-me conta de que há outras ações ou programas criados para conter a distorção idade-série. Percebo, dentre outros aspectos, que em período anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei 9.394/96 — havia normativas legais que regulamentavam as classes especiais, cursos supletivos e estudos de recuperação como meios de corrigir o fluxo escolar. Assim, ficou visível algo que recorre e está sempre presente nas ações e programas voltados à distorção do fluxo, esse algo é a *correção*. A correção assume uma função estratégica na manutenção do fluxo escolar e atravessa os programas em diferentes períodos históricos. Vejamos a tabela:

Tabela 2 — Diretrizes e políticas nacionais que sustentam a correção escolar no Brasil<sup>37</sup>

DOCUMENTO	ANO	OBJETIVOS	AÇÕES QUE GEROU
BRASIL. <i>Decreto n° 21.241 de 4 de abril de 1932</i> <sup>38</sup>	1932	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.	Organiza-se por sistema de seriação. <b>Não há referência a ciclos, a regime de progressão continuada e nem a aceleração da aprendizagem</b> <sup>39</sup> .
BRASIL. <i>Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961</i> <sup>40</sup>	1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Prevê a formação de <b>classes especiais ou cursos supletivos para os alunos que iniciarem o ensino primário depois dos sete anos de idade</b> . A organização do Ensino de grau Médio será realizada em dois ciclos, o ginasial e o colegial. Na avaliação do rendimento dos alunos, os resultados alcançados ao longo do ano letivo são entendidos como preponderantes. É assegurado ao professor liberdade na elaboração de instrumentos para exame e no julgamento do rendimento dos alunos.  <b>Não há referência a correção escolar por meio de sistemas de recuperação e nem a previsão de aceleração da aprendizagem.</b>

<sup>37</sup> A tabela 2 é apresentada aqui de forma sintética. Em anexo (ANEXO B), consta a mesma tabela completa, com os excertos extraídos dos materiais. Destaco que as tabelas 2 e 3 foram organizadas respeitando o tempo cronológico de publicação dos documentos legais, porém, cabe ressaltar que o recorte histórico foi sendo determinado pelo manuseio dos materiais, na busca das práticas discursivas que constituem normativas para a correção escolar no Brasil.

<sup>38</sup> Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm). Acesso em: 10 de agosto de 2015.

<sup>39</sup> Todos os grifos da coluna “Ações que gerou” foram realizados por mim.

<sup>40</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 10 de agosto de 2015.

BRASIL. <i>Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971</i> <sup>41</sup>	1971	Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus.	Há a indicação de <b>estudos de recuperação para alunos com aproveitamento escolar insuficiente</b> . Na modalidade de ensino supletivo também se prevê curso de aprendizagem ou curso intensivo de qualificação profissional, os quais complementem a educação regular, havendo a possibilidade de aproveitamento de estudos quando as atividades forem equivalentes às do ensino regular.
			<b>Não há referência a correção escolar por meio da aceleração da aprendizagem.</b>
<i>Constituição Federal</i> <sup>42</sup>	1988	Constituição da República Federativa do Brasil.	Define a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família. Em seu Artigo 205, afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No Artigo 208 aponta que, em relação ao dever do Estado com a educação, este será efetivado diante da <b>garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando também sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria.</b>
BRASIL. <i>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</i> <sup>43</sup>	1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	É visível a ideia de que toda a criança é capaz de aprender.  <b>É o 1º documento legal que indica a possibilidade de acelerar a aprendizagem.</b>  Inovação: <b>indica a organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada visando a redução da reprovação escolar.</b>  <b>Objetiva a instauração do regime de tempo integral</b> nas escolas públicas urbanas de ensino fundamental.

<sup>41</sup> Esta Lei confirma a filosofia do regime militar preponderante em tal momento histórico. O lema “Brasil, ame-o ou deixe-o”, exaltava uma forma de patriotismo exacerbado, onde a importância aos traços culturais estrangeiros era mínima ou inexistente. Exemplo disso é o parecer nº 853/71 da referida Lei, o qual contemplava a Língua Estrangeira Moderna (LEM) à título de recomendação e não obrigatoriedade.

Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=76:nova-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educa-lei-569271&catid=1018:1971&Itemid=2](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76:nova-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educa-lei-569271&catid=1018:1971&Itemid=2). Acesso em: 10 jun. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 10 jun. 2015.

<sup>42</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 ago.2015.

<sup>43</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. <i>Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001</i> <sup>44</sup>  Institui o Plano Nacional de Educação (PNE de 2001-2011)	2001	Em cumprimento ao disposto no Art. 214 da Constituição Federal, o PNE estabelece diretrizes para a educação nacional, tendo vigência por 10 anos.	Indicação de <b>ampliação do ensino obrigatório para nove séries com início aos seis anos de idade</b> . A ampliação do tempo obrigatório de escolarização se coloca como perspectiva preventiva de uma futura distorção idade-série.  <b>A educação em turno integral e as classes de aceleração são apontadas como modalidades inovadoras para solucionar a universalização do ensino e reduzir a repetência.</b>
<i>Movimento Todos pela Educação</i> <sup>45</sup> (TPE)	2006	Movimento da sociedade civil brasileira, fundado no ano de 2006, com a missão de contribuir para que até o ano de 2022, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Esse objetivo se traduziu em 5 Metas. Posteriormente foram definidos 5 Bandeiras e 5 Atitudes para alcançar tal objetivo.	Como meta, prevê que <b>até o ano de 2022, 70% dos alunos deverão ter aprendido o que é adequado para sua série.</b>
BRASIL. <i>Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010</i>	2010	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	<b>A aceleração é apontada como possibilidade de corrigir o atraso escolar.</b>

<sup>44</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 11 dez. 2015.

<sup>45</sup> Em 2014, o Todos Pela Educação teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público — Oscip. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 5 jan. 2016.

<i>Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC, 2012)</i> <sup>46</sup>	2012	Constitui-se em um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.	Institui ações visando que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Objetiva a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, o que se coloca como o momento para que a alfabetização aconteça. Entende que o fato de haver crianças que concluem o ciclo de alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas acarreta um problema que pode comprometer o seu futuro e o futuro do país. As ações do Pacto integram um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, apoiando-se em quatro eixos: I. Formação continuada de professores alfabetizadores; II. Materiais didáticos e pedagógicos; III. Avaliações e IV. Gestão, controle social e mobilização. <b>As ações do Pacto têm um caráter preventivo</b> , pois investem na alfabetização a partir do que considera como sendo a idade certa com o intuito de <b>conter uma defasagem escolar futura ou mesmo uma dificuldade de participação social devido ao atraso no ciclo de alfabetização</b> vivido por muitas crianças.
BRASIL. <i>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</i> <sup>47</sup>  Institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)	2014	Em cumprimento ao disposto no Art. 214 da Constituição Federal, o PNE estabelece diretrizes para a educação nacional, tendo vigência por 10 anos.	Foco na <b>universalização do ensino fundamental de 9 anos</b> e objetivo de que o <b>maior número de alunos</b> (meta de 95%) <b>conclua o ensino fundamental na idade recomendada. Preocupação com a qualidade da educação básica, considerando todas as suas etapas e modalidades com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para atingir boas médias no Ideb.</b>

Fonte: Pesquisa e seleção de materiais realizado pela autora (2016).

Como se pode visualizar, a Lei nº 9.394/96 foi a primeira a mencionar a possibilidade de aceleração da aprendizagem. Desse modo, além de ser o primeiro documento legal a indicar formas de progressão parcial, nos estabelecimentos cujo regime escolar se organiza pela progressão regular, em seu Art. 24, prevê a “possibilidade de **aceleração de estudos** para alunos com atraso escolar” (grifo meu), sem deixar de mencionar a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo

<sup>46</sup> Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 5 jan. 2015. Excertos retirados do documento: “Manual do PNAIC” disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso em: 5 jan. 2016.

<sup>47</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 5 jan. 2016.

rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”. Nessa mesma Lei, em seu Art.32, faculta aos sistemas de ensino a organização do ensino fundamental em ciclos, prevendo a adoção do regime de progressão continuada. Assim, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394 instituída no ano de 1996, inova trazendo a possibilidade de organização do ensino em ciclos, a partir de um regime de progressão continuada, alternativa que visa à redução da reprovação escolar. Também prevê, em seu Art.87, “a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Em meu entender, essa seria outra possibilidade de, ao expandir o tempo de permanência das crianças na escola, conter a reprovação e, principalmente, a distorção idade-série.

Na leitura das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anteriores a LDB de 1996, quais sejam: a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 e a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, vê-se que, nessa última, há a previsão de classes especiais ou cursos supletivos para os alunos que iniciarem o ensino primário depois dos sete anos de idade. As classes especiais e os cursos supletivos fariam, portanto, a regulação do fluxo escolar dos alunos em situação de atraso. Nessa Lei, nº 4.024/61, não se encontra referência à correção escolar por sistemas de recuperação e também não se prevê a possibilidade de aceleração da aprendizagem. Já na Lei 5.692/71 é visível a indicação de estudos de **recuperação** para alunos com aproveitamento escolar insuficiente. Institui-se a modalidade de **ensino supletivo** onde se prevê curso de aprendizagem ou curso intensivo de qualificação profissional, como complementação da educação regular, havendo a possibilidade de aproveitamento de estudos quando as atividades forem equivalentes às do ensino regular. Nessa Lei não há indicação de correção escolar pela aceleração da aprendizagem.

Ainda, se considerarmos a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada dezessete anos mais tarde, precisamente no ano de 1988, é possível analisar que este documento define a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família. Em seu Art.205, afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No Art.208 aponta que, em relação ao dever do Estado com a educação, este será efetivado diante da garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando, também, sua oferta gratuita para todos aqueles que **não tiveram acesso a ela na idade própria**. Vê-se, portanto, que nos documentos citados, tanto na Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71, quanto na Constituição Federal de 1988, há a previsão de ações para aqueles que

não aprenderam na idade considerada certa ou que ingressaram tardiamente na escola. Assim, examinando as normativas legais da educação brasileira, anteriores a Lei 9.394/96, foi possível perceber que existiam práticas de correção direcionadas para a distorção idade-série, tais como a formação de classes especiais, cursos supletivos de complementação ao ensino regular e indicação de estudos de recuperação. De forma mais precisa, as **práticas de recuperação** emergem nos textos legais da década de 1970, porém, é somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituída na metade da década de 1990 que há a indicação de ações direcionadas a um regime de progressão continuada, onde a reprovação possa ser melhor controlada e reduzida e, principalmente, onde a aceleração se coloca como prática para a correção do atraso escolar. Nessa Lei também se mantém os estudos de recuperação como prática obrigatória.

Para além da Lei 9.394/96, também vemos outros documentos legais que apontam práticas de aceleração. Ainda que essa Lei fale em aceleração de estudos e não em aceleração da aprendizagem, como mencionado nas ações e nos programas educacionais contemporâneos, o que interessou a esta pesquisa foi compreender os modos de operacionalização da correção. Atento para a existência de práticas de correção, que visam à recolocação dos alunos em fluxo escolar determinado e, por mais que tais ações ainda se nominem no âmbito legal como aceleração de estudos, os programas e projetos de aceleração emergentes na segunda metade da década de 1990 exaltam a aprendizagem em seu desenvolvimento. Ao dar continuidade a investigação em outros documentos, é perceptível a correção de fluxo escolar constituindo práticas que se utilizam de diferentes meios, que não apenas a aceleração da aprendizagem. Entre tais documentos estão o *Plano Nacional de Educação*, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001; o *Movimento Todos pela Educação*, emergente em 2006; a Resolução nº 4, de julho de 2010 que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*; o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* — PNAIC —, consolidado em 2012; e, o *Plano Nacional de Educação*, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O Plano Nacional de Educação é criado em cumprimento ao disposto no Art.214 da Constituição Federal de 1988 e estabelece diretrizes para a educação nacional, tendo vigência por dez anos. O Plano Nacional de Educação de 2001, Lei nº 10.172, ao tratar do aumento no número de matrículas no ensino fundamental, aponta para a distorção idade-série como problema central a ser combatido, principalmente, pela ampliação do tempo de escolarização do ensino obrigatório e pela formação de classes de aceleração. De acordo com o documento:

Quadro 1 — A distorção idade-série no Brasil (PNE, 2001)

Temos, portanto, uma **situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, que decorre basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, é consequência dos elevados índices de reprovação**. De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema dá a exata dimensão do grau de **ineficiência do sistema educacional do País: os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental** (PNE, 2001, grifos meus).

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil freqüentavam a 8ª série do ensino fundamental. **Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental. A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade**. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. **Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional** (PNE, 2001, grifos meus).

**O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série**. A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver (PNE, 2001, grifos meus).

**O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência** (PNE, 2001, grifos meus).

### 2.3 Objetivos e Metas

**3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem** (PNE, 2001, grifos meus).

### 3.2 Diretrizes

[...] **As metas de expansão da oferta e de melhoria da qualidade do ensino médio devem estar associadas, de forma clara, a diretrizes que levem à correção do fluxo de alunos na escola básica, hoje com índices de distorção idade-série inaceitáveis** (PNE, 2001, grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjunto 1.

É possível perceber uma tendência à *ampliação do tempo de escolarização*, o que acontece pela proposta de obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos e pela educação em turno integral. Entendo que essas são medidas implicadas à intenção de corrigir o fluxo escolar, onde a correção é colocada tanto como causa quanto como consequência para

a universalização do ensino e redução da repetência. Como se pode visualizar, propõe-se a ampliação do ensino obrigatório para nove séries com início aos seis anos de idade, sendo que essa ampliação do tempo obrigatório de escolarização é colocada no âmbito preventivo de uma futura distorção idade-série. Nesse panorama, a educação em turno integral e as classes de aceleração são apontadas como modalidades inovadoras para atingir a universalização do ensino e reduzir a repetência. Assim, à medida que não há uma distorção idade-série que possa atrapalhar o fluxo escolar, dificultando a entrada e o atendimento de novos alunos, seria viável universalizar o ensino com maior produtividade e economia.

O Movimento Todos pela Educação, movimento da sociedade civil brasileira, fundando em 2006, também prevê, entre suas ações, que todo aluno aprenda o que é adequado à sua série. A missão do Movimento é contribuir para que até o ano de 2022, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade. Esse objetivo se traduziu em cinco metas e, posteriormente, também foram definidas cinco bandeiras e cinco atitudes visando alcançar tal objetivo. Dentre as metas do Movimento Todos pela Educação, a Meta 3 define que todo aluno tenha acesso ao aprendizado adequado à sua série, a qual representa a intenção projetada até o ano de 2022, quando “70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para sua série”. Segundo as publicações do Movimento, a sua Meta 3 coloca que:

Quadro 2 — A distorção idade-série no Brasil (TPE, 2006)<sup>48</sup>

Meta 3 — Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.

“Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para sua série”.

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjunto 1.

Como normativa das políticas educacionais no Brasil, também importa mencionar a Resolução nº4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em seu Capítulo II, Seção II aponta a “possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar” e a “oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar [...]”. Também prevê, no Art.49, a aceleração de estudos para

<sup>48</sup> Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/conteudo-tpe/>. Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

estudantes com atraso escolar devido a ingresso tardio, retenção ou dificuldades de aprendizagem, entre outros aspectos. Ainda, em seu Art.51, a Resolução aponta para diferentes possibilidades de as instituições escolares, cuja organização se dá por série, realizarem a progressão, “inclusive a progressão continuada [...]”. Vê-se, portanto, a previsão e *coexistência* de práticas de correção que funcionam pela aceleração de estudos, pelo apoio pedagógico e pelas distintas formas viáveis de realizar a progressão, dentre as quais a Resolução cita a progressão continuada, definindo-a como forma de reconhecer o conhecimento em construção e também como processo que se distancia da ideia de interrupção. Os excertos do documento afirmam essas práticas de correção previstas.

Quadro 3 — A distorção idade-série no Brasil (RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2010)

<p><u>Capítulo II — Avaliação</u></p> <p>Seção II - Promoção, aceleração de estudos e classificação</p> <p>[...]</p> <p><b>II - possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar</b>(grifos meus);</p> <p>III - possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;</p> <p>[...]</p> <p><b>V - oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar</b>, a ser previsto no regimento escolar (grifos meus).</p> <p>Art. 49. <b>A aceleração de estudos destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras</b>(grifos meus).</p> <p>[...]</p> <p>Art. 51. As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, <b>diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção automática</b>, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados (grifos meus).</p>
--

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjunto 1.

No tempo presente também temos a consolidação de um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC—, em 2012. O Pacto se constitui em um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Em suas elaborações, o PNAIC entende que o

fato de haver crianças que concluem o ciclo de alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas acarreta um problema que pode comprometer o seu futuro e o futuro do país. As ações do Pacto integram um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, apoiando-se em quatro eixos: I. Formação continuada de professores alfabetizadores; II. Materiais didáticos e pedagógicos; III. Avaliações; e, IV. Gestão, controle social e mobilização. Tais ações têm um caráter *preventivo*, pois investem na alfabetização, a partir do que consideram como sendo a idade certa, com o intuito de conter uma defasagem escolar futura ou mesmo uma dificuldade de participação social, devido ao atraso no ciclo de alfabetização vivido por muitas crianças. Para atingir seus objetivos, o PNAIC investe na formação continuada dos professores alfabetizadores e disponibiliza um sistema informatizado para a inserção dos resultados de avaliações realizadas em larga escala, como a Provinha Brasil<sup>49</sup>. Como terceira medida de atuação se dá a aplicação “de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas”<sup>50</sup>.

Apesar de o Pacto estar direcionado para um público específico, qual seja, os estudantes dos primeiros anos do ciclo de alfabetização, fica visível sua finalidade preventiva em relação a um futuro descompasso entre idade e série. Ao investir na formação continuada de professores alfabetizadores e promover avaliações em diferentes momentos do ciclo de alfabetização, o Pacto cria estratégias para corrigir o fluxo escolar, desde que os primeiros sinais de distorção escolar começam a aparecer. Assim, prevê “estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico mais intenso e diferenciado” (PNAIC, 2012, p. 35) e sugere a estruturação de programas que ampliem a jornada escolar com foco na alfabetização. Alfabetizar até o final do terceiro ano do ensino fundamental, considerado o momento certo, assenta-se como finalidade do Pacto para evitar possíveis reprovações e evasões, apontadas como as causas principais dos descompassos entre idade e série. Emergem, portanto, ações de gerenciamento do fluxo escolar pela prevenção de futuras posições indesejadas que podem ser assumidas pelos escolares. Essa ênfase na correção pela profilaxia não restringe a existência de outras práticas corretivas focadas na aceleração dos estudos ou da aprendizagem, no apoio

<sup>49</sup> A Provinha Brasil tem abrangência nacional e se direciona aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Realiza-se no início e no fim de cada ano letivo e tem por objetivo diagnosticar a aprendizagem dos alunos, para que os professores e gestores escolares possam utilizar os resultados para a organização de ações pedagógicas que qualifiquem o processo de alfabetização. A Provinha Brasil é elaborada pelo INEP e realizada desde o ano de 2007. Essa avaliação é voltada aos conhecimentos linguísticos.

<sup>50</sup> Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 5 nov. 2015. Excertos retirados do documento: “Manual do PNAIC” disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso em: 5 nov. 2015.

pedagógico ou na recuperação, mas parece ser uma alternativa econômica, tendo em vista que necessita de um menor investimento para regular a distorção escolar. Assim, na tentativa de evitar que o descompasso idade e série se instaurem, as práticas de correção contemporâneas focam no gerenciamento dos fluxos escolares. De acordo com o estudo<sup>51</sup> realizado por Enzweiler, no ano de 2014, atenta-se para o fato de que no PNAIC, as ações de correção envolvem a relação com o tempo, já que este se consolida como uma política que pretende o ajuste e o controle do tempo escolar. Para a autora, ao passo que o tempo de aprendizagem do aluno e o tempo de planejamento, organização e ensino do professor deve ser rígido e controlado, também deve ser fluído, pois “o tempo deve controlar, normalizar e regular, porém não deve reter. Deve, sobretudo, ajudar a *fazer fluir*, apesar de uma primeira aparência de faltar-lhe flexibilidade” (ENZWEILER, 2014, p. 49, grifos da autora). Nesse sentido, o PNAIC alia ações de controle e de ajuste do tempo justificando uma prática inclusiva e de alfabetização na idade certa. E, assim,

Move, de forma sutil e poderosa, a multiplicidade da ideia de tempo como argumento e também como estratégia de regulação. Ouso dizer que o PNAIC utiliza-se de um discurso inclusivo, porém as suas ações de normalização são de ordem temporal: é necessário, para a alfabetização ser *da ordem da inclusão*, que ocorra um rígido e apurado controle do tempo das práticas pedagógicas (de ensinar e de aprender). Ou seja, quanto maior a exatidão e a retidão temporal, maiores e mais certas as garantias do sucesso (ENZWEILER, 2014, p. 49, grifos da autora).

Ao proporcionar uma alfabetização na idade certa pela regulação do tempo, o Pacto também põe em exercício práticas de correção assentadas no argumento de que é necessário incluir. A possibilidade de aprender num tempo determinado é alargada pela composição de ciclos de alfabetização, onde o tempo é estendido e flexibilizado. Desse modo, como uma política que requer uma normalização do tempo e da alfabetização, o PNAIC “carrega consigo essa *vontade de corrigir* o sujeito que não está na “idade certa”, pois toda parcela da população infantil que escapa à *normalidade* no ciclo de alfabetização, não escapa de uma *norma da alfabetização*, mas se enquadra como anormal em relação à alfabetização” (ENZWEILER, 2014, p. 44; grifos da autora).

De acordo com o PNAIC, destaca-se:

---

<sup>51</sup> Estudo monográfico realizado no Curso de Especialização em Educação Inclusiva, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS —, no ano de 2014, intitulada *Alfabetização na “idade certa” numa perspectiva inclusiva: governando condutas da anormalidade*. A monografia foi realizada sob a orientação de Maura Corcini Lopes e integra o GEPI/UNISINOS/CNPq.

Quadro 4 — A distorção idade-série no Brasil (PNAIC, 2012)<sup>52</sup>

Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças. **Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade.** Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional. Agora é chegado o momento de realizar essa tarefa (p. sem numeração; grifos meus).

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. **Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública**(grifos meus).

Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. **Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas.** Um **problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país** (p. sem numeração; grifos meus).

As **Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas** que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. **Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação:** (grifos meus)

**I. Formação continuada de Professores Alfabetizadores [...]**(grifos meus);

**II. Materiais Didáticos e Pedagógicos [...]**(grifos meus);

**III. Avaliações:** Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de **uma avaliação externa universal**, pelo INEP, **visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas.** Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação (grifos meus).

**IV. Gestão, Controle Social e Mobilização [...]** (p. 11-14; grifos meus).

Em face da relevância deste compromisso, o Ministério da Educação acredita que **todos os estados e municípios farão a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, ou seja, **se comprometerão a alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e aceitarão participar das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação**, independentemente dos métodos e materiais utilizados nas suas redes (p. 14; grifos meus).

**9. Existe uma idade apropriada para a alfabetização das crianças?**

Sim, **a criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental**, que, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), se dá a partir dos 8 anos de idade.

As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de

<sup>52</sup> Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso em: 5 mai. 2015.

participar de situações de leitura e escrita. **Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares** (p. 18; grifos meus).

#### 11. Apesar disso, as escolas e redes podem organizar a alfabetização em um sistema seriado?

Sim; mas, no § 1º do art. 30 da Resolução nº 7, de 14/12/2010, ficou estabelecido que, **mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizer opção pelo regime seriado, será necessário considerar os 3 anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção**, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (p. 19; grifos meus).

#### 12. As crianças brasileiras são alfabetizadas até concluírem o 3º ano do ensino fundamental? O que mostram os dados oficiais?

Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010).

Apesar deste avanço, constata-se no mesmo Censo (IBGE 2010) que **há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste**. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: “a criança sabe ler e escrever?”. Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, **indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país** (p. 19; grifos meus).

#### 40. O que deve ser feito com as crianças que apresentarem mais dificuldades de aprendizagem?

Considerando que a avaliação é parte constituinte do processo pedagógico e que, com base nela, é possível entender melhor quais são os conhecimentos das crianças e suas dificuldades, podem ser **desenvolvidas estratégias diversas em sala de aula** em que as crianças sejam **atendidas de formas diferenciadas** (grifos meus).

**Os sistemas de ensino devem se organizar para lançar mão de estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico mais intenso e diferenciado**. O Programa Mais Educação, por exemplo, poderá ser estruturado para **ampliação da jornada** com foco no Ciclo de Alfabetização (p. 35; grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjunto 1.

Com o mesmo enfoque preventivo, o Plano Nacional de Educação — PNE —, Lei 13.005, de 25 de julho de 2014, estabelece diretrizes para a educação nacional, tendo vigência por dez anos. O PNE (2014) direciona suas metas almejando a universalização do ensino fundamental de 9 anos, de modo que o maior número de alunos, pelo menos 95%, concluam essa etapa de ensino na idade recomendada. É perceptível a preocupação com a qualidade da educação básica considerando todas as suas etapas e modalidades, o que se pretende alcançar com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para que boas médias nacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB — sejam atingidas. Assim, vê-se que

*aaprendizagem* aparece relacionada à *melhoria do fluxo escolar*, relação que se entende como passível de ser traduzida nos índices de qualidade e indicadores expressos pelo IDEB.

O PNE (2014) ainda atribui o fato de haver crianças fora da escola à “precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira”, afirmando a necessidade de assistência às famílias muito pobres, para que sua subsistência não dependa do trabalho infantil. Sendo assim, o acesso e a permanência das crianças na escola fazem com que a assistência social a essas famílias — consideradas pobres ou localizadas abaixo da linha da pobreza — seja percebida como condição de possibilidade para a melhoria do fluxo escolar. Atentando para as metas do PNE (2014), percebe-se que a meta dois e a meta sete trazem esses apontamentos, conforme os excertos a seguir:

Quadro 5 - A distorção idade-série no Brasil (PNE, 2014)<sup>53</sup>

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos **concluem essa etapa na idade recomendada**, até o último ano de vigência deste PNE (grifos meus).

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, **com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem**, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (grifos meus).

[...]

Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à **precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira**. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil (grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjunto 1.

Após o manuseio e a sistematização dos materiais de pesquisa — principalmente aqueles do conjunto 1 — foi possível tornar visíveis as práticas de correção escolar no Brasil contemporâneo, traçando suas continuidades e descontinuidades. Percebe-se uma clara expansão das práticas de correção escolar na década de 1990, quando emerge a aceleração de estudos e a possibilidade de instauração de um regime de tempo integral nos sistemas de ensino, o que demarca uma descontinuidade em relação às práticas anteriores. De modo geral, passa-se, num primeiro momento, de uma preocupação com a organização de sistemas de

<sup>53</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 12 dez. 2015.

ensino e da universalização do acesso ao ensino no Brasil, à necessidade de manter um fluxo escolar equilibrado, reduzindo a repetência e a evasão escolar. Esquemáticamente, as distinções entre as práticas de correção escolar no País, compreendidas entre o período da década de 1930 e 2010, estão apresentadas a seguir, na tabela 3. Esse esquema sintetiza a discussão dos documentos legais, realizada anteriormente.

Tabela 3 — A correção escolar no Brasil

PRÁTICAS DE CORREÇÃO ESCOLAR NO BRASIL	
Década de 1930	Seriação como sistema único.
Década de 1960	Formação de classes especiais ou cursos supletivos para alunos que ingressarem depois da idade prevista.
Década de 1970	Estudos de recuperação, ensino supletivo para complementação da educação regular.
Década de 1990	Possibilidade de organização do ensino em ciclos, progressão continuada, progressão parcial, aceleração de estudos, recuperação e instauração do regime de tempo integral. A partir dessa década, as práticas de correção passam a coexistir no cenário brasileiro imersas numa racionalidade inclusiva que se fortalece. Indicação de ampliação do tempo de escolarização.
Década de 2000	Tempo integral e classes de aceleração. Ampliação e flexibilização do tempo de escolarização como formas de regular e corrigir o fluxo escolar. Coexistência das práticas de correção.
Década de 2010	Aceleração de estudos, apoio pedagógico, progressão continuada. Ampliação e flexibilização do tempo de escolarização como formas de regular e corrigir o fluxo escolar. Coexistência das práticas de correção.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Para compreender esses deslocamentos, é preciso buscar os acontecimentos que compuseram o contexto histórico da governamentalidade política desenvolvida no Brasil, traçando um movimento de recuo ao passado. Esse olhar ao passado se realiza com a intenção de melhor analisar as práticas de correção escolar em suas ênfases e em seus deslocamentos, partindo da leitura das políticas brasileiras e, por isso, pretende ser pontual nas suas

inferências. Entende-se, assim, que não há a necessidade de fazer uma menção detalhada dos acontecimentos que marcaram a história do Brasil para contemplar a presente pesquisa, o que também seria inviável do ponto de vista de disponibilidade de tempo e de energia que tal exercício exigiria.

A tabela 3 nos mostra a expansão e a coexistência de distintas práticas de correção escolar no Brasil, as quais aparecem com a ampliação de políticas de caráter inclusivo, principalmente na década de 1990. Ao retomar essa tabela busquei pelas diretrizes que orientaram tais políticas educacionais no cenário internacional. A partir de três documentos que se destacaram no direcionamento de políticas no campo da educação, entre os anos de 1990 e 2001, foi possível perceber a preocupação da comunidade mundial com a universalização da educação, a erradicação do analfabetismo e a promoção de políticas inclusivas. A tabela a seguir (Tabela 4) sintetiza esses três documentos, os quais mostram a ênfase de uma racionalidade inclusiva que passa a direcionar a elaboração de políticas mundiais a partir da década de 1990. Nesse sentido, também temos a expansão das políticas de inclusão social e educacional no Brasil e, considerando o contexto da educação, fica visível que as práticas de correção tendem a se ampliar e a considerar os fluxos escolares, porém, sem deixar de se preocupar com a posição individual ocupada pelo aprendiz. As práticas inclusivas fortalecidas nesse contexto dão condições de possibilidade para a emergência de uma experiência de inclusão, que se desenha no Brasil e que se configura como uma matriz ou foco de experiência inclusiva (LOPES; MORGENSTERN, 2014).

Tabela 4 — Diretrizes e normativas internacionais que orientam as políticas educacionais na década de 1990-2000

DOCUMENTO	ANO	OBJETIVOS	AÇÕES QUE GEROU
<p><b>UNESCO. <i>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem</i><sup>54</sup>.</b></p> <p><b>Declaração elaborada pelos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.</b></p>	1990	<p>Elaborar uma declaração mundial voltada para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos do mundo, reafirmando o direito de todos à educação. Também objetiva erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância. Para tanto, a Declaração define 10 artigos, sendo que o primeiro trata especificamente de objetivos elencados para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.</p>	<p>Estabeleceu requisitos para: desenvolver políticas contextualizadas de apoio; mobilizar os recursos para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas; e, fortalecer a solidariedade internacional.</p> <p>Ampliação das políticas inclusivas, universalização do acesso à educação e a erradicação do analfabetismo.</p>

<sup>54</sup> Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2015.

<p><b>DELORS, Jacques</b> (coord.) <i>Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.</i> 7ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.</p>	1996	<p>Discutir, analisar e propor, a nível mundial, ações políticas que definam novos rumos para os problemas da educação no século XXI. Para tanto, foi elaborado um relatório pela Comissão Independente, a pedido da UNESCO. Este relatório resulta de um processo de consulta e de análise, em escala planetária, empreendido durante três anos.</p>	<p>Apelo para que um maior número de recursos seja direcionado à educação em nível nacional e mundial e busca de cooperação internacional na área da educação.</p>
<p><b>UNESCO. Educação para Todos: o compromisso de Dakar.</b> Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa: Brasília.</p>	2001	<p>O Marco de Ação de Dakar reafirma a visão estabelecida a uma década atrás, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Analisa as ações realizadas nos últimos dez anos e expressa o compromisso coletivo da comunidade internacional, na busca por estratégias que garantam que as necessidades básicas de ensino de toda criança, jovem e adulto sejam satisfeitos.</p>	<p>Estabelece o conceito de educação ao longo da vida como chave para a educação no século XXI. Propõe a ampliação a todos das possibilidades de educação.</p>
<p><b>Documento decorrente do Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar — Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000.</b></p>			<p>Ao discutir temas centrais à educação, propõe ultrapassar as tensões entre “o global e o local”, entre “o universal e o singular”, entre “a tradição e a modernidade”, entre “as soluções a curto e a longo prazo”, entre “a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades”, entre “o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem”, e, por fim, a tensão entre “o material e o espiritual”. Para tanto, ao longo do relatório são propostas pistas e recomendações ao final de cada capítulo, as quais assumem um caráter geral.</p>
			<p>Estabelece quatro pilares da educação, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.</p>

Após a sistematização das Leis e normativas que sustentam a correção escolar no Brasil e considerando as normativas e diretrizes internacionais, investi na construção de uma nova tabela onde busquei evidenciar as ênfases nos modos de correção escolar, colocadas em funcionamento em épocas distintas. Com a elaboração das tabelas consigo visualizar uma matriz de razão prática em operação, ou seja, uma racionalidade e uma regularidade operando nas práticas de correção. Tomando as práticas de correção pela aceleração da aprendizagem como referência, faço uma digressão até encontrar outras práticas corretivas. Desse modo, compreendo que há um deslocamento dessas práticas de correção, que passam a se preocupar *cada vez menos com o corpo individual* a ser corrigido e a se preocupar *cada vez mais com os fluxos* a serem equilibrados e regulados.

Tabela 5 — Deslocamentos das práticas de correção escolar no Brasil

AÇÕES DE CORREÇÃO	PERÍODO	OBJETIVOS E MODOS DE CORREÇÃO	DESLOCAMENTOS
<b>Implantação de estudos de recuperação, classes especiais e ensino supletivo</b>	Década de 1960 até 1980 havendo continuidade de ações voltadas à recuperação e ao ensino supletivo nas décadas seguintes	A preocupação com a correção de fluxo escolar no Brasil é visível  A correção acontece por <b>práticas de progressão continuada</b>	<b>O aluno é investido de correção por tempo indeterminado – produção da corrigibilidade</b> <b>Práticas cada vez mais voltadas ao fluxo escolar e menos ao corpo dos indivíduos</b> <b>Coexistência das práticas</b>
<b>Programas de aceleração da aprendizagem</b>	Década de 1990	Correção de fluxo pela <b>aceleração</b> ; <b>Também há sistemas de recuperação e regimes de progressão continuada</b> com a organização do ensino por ciclos. Alunos classificados sem a promoção ou reprovação a fim de evitar o elevado número de reprovações	<b>Ênfase nas práticas de correção de fluxo (o aluno é investido por tempo determinado) e deve desenvolver habilidades para agir de forma autônoma</b>  <b>Há coexistência das práticas, porém, se produz, para além da corrigibilidade, uma subjetividade que deve ser capaz de se autocorrigir</b>
<b>Ações preventivas, ampliação do tempo de escolarização</b>	Ênfase na década de 2010 até a	Correção de fluxo pela prevenção da	<b>Correção pela prevenção, regulação dos fluxos e gerenciamento do risco</b>

atualidade

distorção idade-série

Fonte: Elaborado pela autora (2016), grifos da autora.

Como se pode observar, a preocupação com a correção de fluxo escolar no Brasil se consolidou no final da década de 1950, com publicações que tematizavam e previam práticas cuja ênfase de correção voltava-se ao fluxo. Cabe lembrar que a criação do INEP, já no final da década de 1930, pode ser entendida como efeito de uma preocupação com a produção de dados referentes ao conhecimento das situações educacionais, nas diferentes regiões do País. Assim, a emergência da correção de fluxo não está localizada em um único ponto em que esta irromperia, mas pode ser entendida a partir do entrecruzamento de condições históricas diversas, que permitiram que tais práticas se tornassem emergentes naquele contexto histórico. Essas condições de emergência das práticas de correção de fluxo escolar no Brasil serão retomadas na Parte 3 da Tese. Neste momento quero apenas ressaltar o deslocamento de uma ênfase que se voltava à *correção dos corpos dos indivíduos* para uma ênfase que se volta à *correção dos fluxos escolares*. Nesse deslocamento, a correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem traz uma peculiaridade em suas ações, pois ao enfatizar os fluxos escolares, desenvolve uma intervenção pedagógica que investe no indivíduo por tempo determinado, objetivando o desenvolvimento uma relação de “autonomia<sup>55</sup>” consigo mesmo. O termo autonomia é utilizado nos materiais dos programas de aceleração da aprendizagem e nas narrativas de participantes desses programas. Seu uso refere-se à capacidade de o indivíduo fazer coisas consigo, de agir sobre si mesmo; capacidade essa que os programas de aceleração da aprendizagem objetivam potencializar. De acordo com Miller e Rose (2012) em meados da década de 1980, a nova linguagem da autonomia, da liberdade e da escolha permeou o vocabulário dos programas políticos funcionando como um instrumento de condução das condutas dos indivíduos. Essa linguagem não apenas serviu para legitimar a elaboração de tais programas, mas para que fossem “traduzidos em uma série de tecnologias para administrar os indivíduos, os grupos e os setores” (MILLER; ROSE, p. 2012, p. 65) para que fossem subjetivados às intencionalidades da razão política vigente. Produz-se, portanto, uma forma subjetiva capaz de agir sobre si mesmo para galgar outras posições de aprendizagem. Essa subjetividade, que entendo como *investida de aceleração*, não deixa de ser passível de

<sup>55</sup> O entendimento de autonomia como princípio ético ou como superação de uma consciência ingênua, tal como foi entendida pela teoria crítica é invertida pelos estudos foucaultianos, sendo vista como parte de um vocabulário neoliberal que ao ser revivido serve como via de governo (MILLER; ROSE, 2012).

correção, considerando que este indivíduo segue sendo um possível alvo de práticas de correção e, por isso, apesar de poder ocupar outras posições de aprendizagem, que não as de defasado, atrasado, desviante, permanecerá sendo visto como aquele que se localiza numa zona de risco de corrigibilidade<sup>56</sup>. Possivelmente esses indivíduos continuarão necessitando de apoio escolar e outros serviços de correção, após terem passado pelo programa de aceleração da aprendizagem, porém, já não ocuparão a zona de risco de tornarem-se incorrigíveis<sup>57</sup>. Outro argumento que reforça esse entendimento é a atual diminuição do investimento em Programas de correção de fluxo escolar pela aceleração da aprendizagem, isso porque, ao produzir efeitos reduzindo o tempo de exposição dos escolares ao grupo daqueles que precisam de correção constante, estes deixam de ser mensurados como desviantes do fluxo escolar. Desse modo, a criação e funcionamento de programas de aceleração da aprendizagem para a correção do fluxo teve seus efeitos reduzindo as taxas de desnível idade-série e equilibrando o fluxo escolar. Nos últimos dez anos, os dados do Censo Escolar mostram que “as classes de aceleração do ensino fundamental estão diminuindo. [...] Em 1999, 1,2 milhão de estudantes estavam matriculados nesse sistema de aprendizagem. A quantidade de alunos nessa situação caiu para 682 mil, em 2003”<sup>58</sup>. A divulgação dos dados do Censo Escolar, no portal do INEP, aponta como um dos motivos dessa redução o atendimento dos alunos em situação de atraso escolar. Nesse sentido, é justamente a produtividade desses programas que se colocou como condição principal para a redução no seu investimento pelo Estado. Isso significa que a sua própria eficiência pode ser um dos aspectos responsáveis por sua redução, podendo levar até mesmo a uma extinção futura. Vejamos a figura.

---

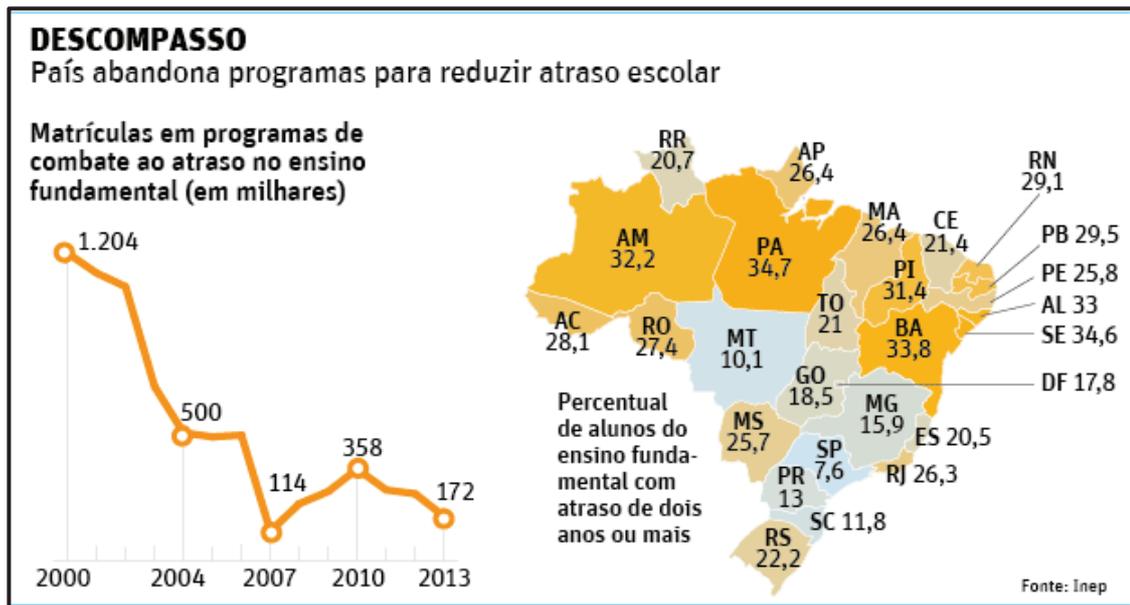
<sup>56</sup> A zona de risco de corrigibilidade diz respeito a possibilidade de o indivíduo investido de aceleração voltar a precisar de novas intervenções ou serviços de correção.

<sup>57</sup> Entendo que, com a centralidade assumida pela aprendizagem desde finais do século XIX e início do século XX, a partir da qual os indivíduos são subjetivados no campo da racionalidade pedagógica liberal, pela capacidade de aprender de forma permanente ao longo da vida, torna-se cada vez mais difícil delimitar o incorrigível. Isso porque já não se considera a instrução ou a didática como elemento central das práticas pedagógicas e se constitui uma capacidade de correção que deve ser permanente. Nesse sentido, penso que a subjetividade corrigível da Contemporaneidade não é a mesma subjetividade posicionada como *em permanente corrigibilidade*, tal como Arnold (2006b) mostrou em seu estudo. Retomarei esse entendimento nas Partes 2 e 3 da Tese.

<sup>58</sup> Portal do INEP. Disponível em:

[http://portal.inep.gov.br/rsscenso-escolar/-/asset\\_publisher/oVOH/content/id/19595](http://portal.inep.gov.br/rsscenso-escolar/-/asset_publisher/oVOH/content/id/19595). Acesso em: 25 de julho de 2015.

Figura 1 — Redução do investimento em programas de combate ao atraso escolar



Fonte: INEP (2014).<sup>59</sup>

A partir da construção dos quadros apresentados anteriormente, ficou claro que a correção atravessa os diferentes programas que visam à contenção da distorção de fluxo escolar. Nesse sentido, as práticas de correção se constituíram como objeto de investigação desta pesquisa e levaram ao seguinte questionamento, já mencionado na apresentação deste estudo: *como as práticas de correção operam na Contemporaneidade, considerando o contexto educacional brasileiro? Quais são a finalidade e os efeitos de tais práticas?*

Para responder a tais questões, parto de um tensionamento de situações do presente. Como demonstrado até o momento, o percurso de pesquisa iniciou com as problematizações em torno de programas de aceleração da aprendizagem e encontrou as práticas de correção como objeto de estudo. Procurei deixar claro o caminho investigativo que levou a esse entendimento, para então focar nas práticas de correção contemporâneas e seus desdobramentos. Reafirmo que os materiais mencionados nas Tabelas 2 e 3 fazem parte da pesquisa, mas não compõem o *corpus* empírico. Esses foram utilizados com a função, não apenas, de ilustrar o mapa de políticas e diretrizes legais em que as ações de correção se dão, mas de dar visibilidade ao modo como essas ações acontecem, a sua finalidade e seus efeitos no panorama mais amplo da educação brasileira.

<sup>59</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/06/1478119-trocas-de-governo-afetam-programas-de-correcao-de-fluxo-escolar.shtml>. Acesso em: 21 de julho de 2015.

Após delinear os movimentos de correção no Brasil, entendo ser pertinente compreender a atmosfera em que as práticas foram produzidas. Só assim será possível perceber a funcionalidade e os efeitos da correção no presente brasileiro. Entendo que essa atmosfera é constituída por uma racionalidade democrática e por uma racionalidade inclusiva que se potencializam nas últimas décadas, ao operar de modo conjunto.

#### **1.4 A racionalidade democrático-inclusiva na constituição de práticas corretivas no Brasil**

Direcionando a atenção para o aspecto histórico da organização educacional brasileira, cabe ressaltar que a preocupação com a educação pública no País emergiu com o fim do governo imperial, que não sobreviveu às modernizações exaltadas no final do século XIX e culminou com a proclamação da República<sup>60</sup> em 1889. Assim, “instituída sob ideário positivista e liberal”, o sistema republicano se preocupou com algo absolutamente novo em relação à educação escolar, que foi “a implantação de um sistema público de ensino” (GALLO, 2012, p. 52). Diante disso, Paulo Ghiraldelli Jr. (2009) explica que, no início do regime de governo republicano houve condições para que a abertura de escolas no Brasil fosse discutida como uma necessidade. Dentre tais condições estavam a crescente urbanização do País, o clima de inovação política e, ainda, o fato de que os grupos que apoiaram a constituição desse novo regime eram provenientes de setores sociais urbanos que valorizavam as carreiras de trabalho dependentes de escolarização para seu exercício, ou seja, carreiras que requeriam mais estudo e menos trabalho braçal. O entusiasmo pela educação, que foi emergente nessa nova forma de governar o Brasil, ficou esmaecido por aproximadamente trinta anos, reaparecendo na década de 1920, período em que a população brasileira, em sua maioria, não tinha acesso à escola. Naquela década, o número de pessoas analfabetas era muito maior em relação aos alfabetizados, ficando em torno de 75% (GHIRALDELLI JR., 2009). De acordo com o autor, “em 1920, o Estado mais rico não atingia mais que 28% da população em idade escolar; para cada quatro crianças em idade escolar uma era analfabeta. Esse quadro não se alterou substancialmente até a década de 1940” (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 38).

---

<sup>60</sup> A República no Brasil foi proclamada pelo General Deodoro da Fonseca, em 15 de novembro de 1889. A proclamação se deu a partir de um movimento militar que contou com apoio de pessoas de diferentes setores sociais envolvidos com a economia cafeeira e que estavam descontentes com a política imperial (GHIRALDELLI JR., 2009).

No âmbito político, a década de 1930 marca o fim de uma primeira fase da República que se desenvolveu ao longo de quarenta anos e traz a possibilidade de outros grupos governarem o País, que não somente homens influentes como barões ou coronéis, grandes produtores de café e de leite. Isso foi possível pela Revolução de outubro de 1930<sup>61</sup>, acontecimento que permitiu a Getúlio Vargas assumir a presidência do Brasil como membro do governo revolucionário. Atento ao processo de industrialização e urbanização, Vargas almejou a “reconstrução nacional” e, para tanto, propôs a difusão do ensino público, especialmente do ensino técnico-profissional, projetando um sistema que estimulasse e colaborasse diretamente com os Estados. Também previu a criação de um Ministério de Educação e Saúde Pública. Dentre as leis que demarcaram a educação na década de 1930, temos o Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, em que o *Conselho Nacional de Educação* é criado por Francisco Campos, ministro da primeira gestão do programa revolucionário. O caráter provocativo do novo governo intensificou o embate das ideias pedagógicas e os debates realizados nos encontros promovidos pela Associação Brasileira da Educação — ABE —, existente desde 1924.

Nesse panorama, há uma crescente preocupação com a universalização do acesso ao ensino, que passa a vigorar em meados de 1930, com o processo de modernização do País e também com a industrialização e a necessidade de qualificação técnica da força de trabalho, entre outros fatores. Assim, ainda no início do século XX, vemos o fortalecimento de uma discursividade pela renovação da escola brasileira, quando emerge uma diferenciação entre o que seria uma escola velha e uma escola nova, diante de

uma série de enunciados que expressam as características de arcaica, tradicional, inadequada entre muitos outros adjetivos negativos ou que impingem uma desqualificação à Escola e, em contraposição, expressam a necessidade ou a vontade de que sejam operadas transformações na Escola e nas práticas escolares (SANTOS, 2006, p. 136).

Em vista da discursividade por uma escola nova, as práticas escolares são problematizadas e se investe na busca por reformas ou ajustes na organização e funcionamento dos sistemas escolares. Na V Conferência Nacional de Educação, realizada pela ABE, em 1932, cujo foco era discutir um Plano Nacional de Educação, produz-se um importante texto da história da educação brasileira, nominado de o *Manifesto dos Pioneiros*

---

<sup>61</sup> Dois anos após a Revolução de Outubro e a política do café com leite aconteceu a Revolução Constitucionalista em que os paulistas reagiram ao poder gaúcho “exigindo de Getúlio Vargas o retorno ao Estado de Direito, que deveria então ser regado por uma Constituição nascida de uma Assembléia Nacional Constituinte. Getúlio Vargas derrotou pelas armas os paulistas, mas teve de prometer uma data para a Constituinte — 1933” (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 58).

*da Educação Nova*, o qual representa esse movimento pela renovação educacional no Brasil. No marco do pensamento pedagógico liberal brasileiro, o Manifesto sistematiza uma nova concepção pedagógica, que visa adaptar a escola à perspectiva de modernização e, para tanto, prevê a aplicação de métodos científicos sobre os problemas educacionais de diferentes ordens. Entre suas pretensões, o Manifesto defendeu a garantia de implantação, pelo Estado, de uma escola comum ou única, que fosse acessível a todos os cidadãos, de modo a proporcionar-lhes condições de desenvolver ao máximo suas aptidões vitais. A laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a igualdade de educação dos sexos fizeram parte da discursividade do Manifesto, que buscou estabelecer as bases para uma função educacional pautada na autonomia (GHIRALDELLI JR., 2009). Cabe ressaltar que esse movimento pela reforma da educação, ao fazer a defesa de ideais democráticos e vislumbrar a liberdade individual e relações mais equânimes de acesso à escolarização, entende que os sujeitos da educação, como “sujeitos livres, desfrutando de oportunidades iguais de acesso ao sistema educacional, educados a partir de seus desejos e interesses, estariam aptos a construir um Brasil mais justo e igualitário, que estaria, por sua vez, em condições de se desenvolver plenamente” (HATTGE, 2014, p. 49).

Nesse cenário político é que as intenções que visam à liberdade de ação e à responsabilização de todos na dinâmica social, política e econômica do País tomam a centralidade das práticas educacionais compondo, em meados dos anos de 1980, uma maquinaria caracterizada por Sílvio Gallo (2012) como sendo de uma governamentalidade democrática<sup>62</sup>. Nessa forma de conduzir as condutas é possível verificarmos racionalidades específicas que movimentam e organizam as práticas educativas, vistas em sua história fragmentária e não como proveniente de um processo de racionalização progressivo ou unitário. Sendo assim, vislumbro a constituição de uma racionalidade democrática e de uma racionalidade inclusiva na história educacional brasileira. Importa ressaltar que a compreensão das formas de governamentalidade implica “a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização” (CASTRO, 2009, p. 191). A racionalidade, assim como o pensamento são entendimentos centrais ao se estudar os modos de governo de si e dos outros, ou seja, a governamentalidade. Assim,

---

<sup>62</sup> Sílvio Gallo, em uma conferência, proferida na 37ª Reunião Anual da ANPED — realizada em setembro de 2015—, explica que governamentalidade e democracia podem ser compreendidas como um pleonasma na obra foucaultiana. Isso porque a governamentalidade é justamente a forma de ação assumida pelos estados democráticos modernos, ou ainda, porque ela aparece como um efeito desses estados democráticos. Apesar disso, o pleonasma faz sentido ao pensarmos os regimes de governo no Brasil, levando em consideração que no País a construção de uma governamentalidade se faz para marcar a possibilidade de uma democracia e essa democracia, por sua vez, é dada pela lógica de afirmação da cidadania.

enquanto o pensamento pode ser visto em todas as distintas maneiras pelas quais os indivíduos se conduzem, falam, agem, ou ainda, como forma da ação, a racionalidade “supõe a existência de certa lógica que opera tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas suas relações sociais e políticas” (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 25). A racionalidade age orientando a conduta humana, produzindo-se e atualizando-se a partir das condições de seu acontecer no cenário social em que é produzida. Na orientação das condutas dos homens, mesmo nas formas mais violentas<sup>63</sup>, é possível verificar certa racionalidade sendo acionada. Desse modo, podemos falar em práticas racionais múltiplas que funcionam operando em lógicas diferentes. Portanto, para estudar as práticas de correção em suas operações históricas, o conceito de racionalidade adquire importância central, já que tais práticas podem ser vistas em seu conjunto como orientadas por uma ou mais racionalidades. Para Castro-Gómez (2010, p. 34),

tais conjuntos de práticas são ‘racionais’ na medida em que propõem uns *objetivos* para os quais deve ser dirigida a ação, a utilização calculada de uns meios para alcançar esses objetivos e a eleição de umas determinadas *estratégias* que permitirão a eficaz articulação entre *meios* e fins ou, em sua falha, o uso dos efeitos imprevistos para uma rearticulação dos próprios fins (grifos do autor).<sup>64</sup>

Essa dimensão estratégica das práticas é que podemos entender como técnicas ou tecnologias, nos estudos realizados por Foucault. Assim, as tecnologias são parte integral da racionalidade das práticas, pois se colocam como meio calculado por uma ação para se chegar a certos fins (CASTRO-GÓMEZ, 2010). Onde há práticas em operação, há racionalidade, pensamento e técnicas sendo mobilizadas. Portanto, ao considerar as práticas de correção escolar no Brasil e percebê-las no âmbito de uma governamentalidade democrática, compreendo que há práticas racionais democráticas e inclusivas atravessando a correção. Devido a sua articulação e complementaridade, compreendo que essas racionalidades se implicam constituindo o que denomino de uma racionalidade democrático-inclusiva, sem a qual não poderia se consolidar uma governamentalidade democrática no País.

Em relação a essa lógica de organização das práticas na forma de uma governamentalidade, Gallo (2012, p. 59) afirma que:

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as

---

<sup>63</sup> Para Foucault (2010b), é precisamente o fato de haver uma racionalidade orientando a violência, o que a torna perigosa.

<sup>64</sup> Tradução minha.

trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política (GALLO, 2012, p. 59).

Sílvio Gallo (2012) segue explicando que, para o desenvolvimento de tal racionalidade, a liberdade e o controle foram fundamentais. Essa governamentalidade é delineada por um conjunto de ações que se caracteriza por “exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático” (GALLO, 2012, p. 59). No âmbito político, com o processo de redemocratização<sup>65</sup> do País, colocou-se a crítica ao sistema de ensino, que havia sido imposto pelo regime militar e os embates sociais contra a ditadura, que levaram à busca por uma consciência que se pretendia cidadã. Sendo assim, no final da década de 1980, temos o fim do regime militar e a promulgação de uma nova Constituição, referenciada como “constituição cidadã” por Ulysses Guimarães, na época deputado federal (GALLO, 2012).

Diante do exposto, entende-se que há um movimento em torno da problemática educacional no Brasil, cujo foco se centra na expansão do acesso à escola e na erradicação do analfabetismo, nas décadas de 1930 a 1960, tal como Coimbra (2008) discute em sua Tese de doutorado, já referenciada. Nesse cenário, as discussões giravam em torno do fracasso ou insucesso escolar, temática que abarcava as dificuldades em expandir o acesso à escola e acabar com o analfabetismo. Já nos anos de 1980, com o processo de redemocratização das ações políticas que trouxe um novo regime de governo brasileiro e a necessidade de ampliação da liberdade social, tornou-se proeminente uma discursividade em torno de valores como cidadania e participação dos distintos grupos e coletividades, que deveriam então ter representação ativa nas decisões do Estado.

Entendendo o fracasso escolar como um fenômeno sobre o qual recai uma diversidade de interpretações ao longo da história educacional brasileira, Coimbra (2008, p. 17) destaca que, embora houvesse abordagens diferentes sobre tal fenômeno, “o discurso sobre a inadequação da escola aos ‘alunos carentes’ persistiu como ideia fundante de algumas pesquisas do campo educacional no decênio de 1980”. A percepção de uma inadequação escolar em relação às necessidades demonstradas por alunos em situação de carência, também

---

<sup>65</sup> O processo de redemocratização se consolida no final da década de 1980, no Brasil. Após vinte anos de ditadura militar o país passa a um regime de governo republicano sob a égide da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

perpassa a elaboração de propostas de correção do fluxo, fundamentando-se na perspectiva de que a escola, muitas vezes, não está apta a recebê-los. Portanto, é somente a partir da década de 1980 que vemos se consolidar uma preocupação em torno da necessidade de renovação escolar, a qual colocava a criança como centro das práticas educativas, entendendo-a como indivíduo livre e ativo em seu desenvolvimento. A partir de uma racionalidade liberal, vista na gramática pedagógica brasileira, a liberdade é considerada princípio fundamental da educação e deve ser buscada junto ao atendimento das necessidades das crianças. Há, nesse contexto, uma ênfase na psicologização das práticas educativas, cujo foco se direciona às diferenças e processos individuais de *aprendizagem*. Com a necessidade crescente de democratização dos espaços de ação sociais e de participação da população nas decisões políticas do País, vemos crescer as políticas de inclusão que passam a orientar a conduta dos indivíduos e comunidades. Assim, no contingente brasileiro,

pós-promulgação da Constituição de 1988 e em meio às discussões realizadas no cenário mundial, é possível afirmarmos que tais acontecimentos foram fortes condições para que a inclusão pudesse emergir depois, no final da década de 1990. Desde a referida Constituição, vimos crescer e se espalhar, nas comunidades escolares e mesmo entre aqueles não diretamente envolvidos com a escola e a Educação, discursos variados sobre a integração e a inclusão (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 182).

Vê-se, portanto que a subjetivação desde e para um regime de governo democrático exigiu a participação de um número cada vez maior de indivíduos. Assim, estar incluído nos debates e mecanismos de participação da vida social do país passou a ser uma obrigação dos brasileiros. Essa ênfase de constituição subjetiva para a participação cidadã se tornou visível, conforme venho argumentando, nos anos de 1980. A necessidade de que todos se tornassem atuantes e participativos para adquirirem o *status* de cidadãos trouxe, então, a urgência de políticas de inclusão social. É nesse sentido que, no final da década de 1980 e início da década de 1990, os discursos sobre integração e inclusão se ampliam não apenas no âmbito da educação, mas também no cenário mais amplo da sociedade brasileira. Em tal contexto, em que se vê proliferar um movimento inclusivo, as ações de integração e de inclusão promovem práticas de correção que vão se tornando diferenciadas.

### 1.5 Correção e Inclusão no contexto brasileiro: do corrigir para integrar ao incluir para corrigir

Com a racionalidade democrática e inclusiva em evidência, no passado recente do Brasil, diferentes práticas foram geradas. De um movimento de inclusão como prática possível, passamos a uma inclusão legalmente obrigatória (MENEZES, 2011). Visto inicialmente na educação, com a ampliação das políticas de inclusão escolar, esse movimento inclusivo foi marcado por práticas integradoras<sup>66</sup> que exigiram a correção dos indivíduos.

Assim, as ações nomeadas como integracionistas ou integradoras emergem buscando fazer com que aqueles representados como excluídos ou diferentes sejam investidos de práticas normalizadoras, que os capacitem ao convívio com os demais. Portanto, as práticas de normalização implicam, por sua vez, práticas de correção, já que visam alterar um determinado estado em que o sujeito vive, fazendo com que alcance ou se aproxime de certo padrão de conduta estabelecido. Para integrar é preciso corrigir individualmente e, por sua vez, a correção das individualidades é operada por uma *norma*, a qual, segundo Ewald (2000) produz ações que homogeneízam os comportamentos ou que os diferenciam tomando como referência ideais comunitários. O indivíduo a corrigir tornado um caso da norma, é visto “num processo de individualidade que, ao mesmo tempo em que o individualiza, torna-o comparável” (LUNARDI, 2003, p. 110). Portanto, há uma igualização procedida pela norma que faz com que seja possível que cada indivíduo possa ser comparado a outro, ou seja, ela produz a comparabilidade como uma possibilidade. Pela norma, também se desigualiza, pois essa igualdade normativa só é efetivada no momento em que se definem diferenças. Isso nos leva a compreender que “se a norma permite classificar, é porque ela estabelece classes de equivalência que, enquanto permite igualizar, também desigualiza” (LUNARDI, 2003, p. 111). Um aprofundamento sobre as produções da norma e dos processos de normalização será realizado no capítulo 4, quando tratarei das práticas de correção colocadas em funcionamento pelas tecnologias disciplinares e de seguridade. Nesse momento, quero apenas afirmar que a normalização pode incidir, tanto sobre os corpos dos indivíduos, quanto sobre grupos ou

---

<sup>66</sup> Na dissertação de mestrado intitulada *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece* e defendida em 2010, na UNISINOS, a pesquisadora Tatiana Luiza Rech faz um estudo das políticas educacionais brasileiras, analisando os discursos de integração e inclusão escolar, no Governo de Fernando Henrique Cardoso. A dissertação integrou as discussões desenvolvidas no GEPI/UNISINOS e foi orientada por Maura Corcini Lopes. O estudo mostra que a noção de integração se esmaece na passagem do primeiro mandato (1995-1998) para o segundo mandato (1999-2002) daquele Governo. Embora se deixe de falar em integração para enfatizar os processos de inclusão, é possível verificar que em muitas práticas sociais do território nacional, a integração pode seguir determinando o que se entende por inclusão.

populações. Atenta a tal diferenciação, importa destacar que a normalização pela integração esteve direcionada aos corpos de indivíduos que, em suas diferenças mentais, intelectuais, físicas, psíquicas ou de conduta, também precisavam ser modificados, para então serem integrados na sociedade. Essas práticas de correção envolvem técnicas direcionadas às capacidades individuais daqueles sujeitos que precisam de intervenção específica para que se adaptem ao entorno social.

Na lógica democrática desenhada no regime político brasileiro, o direito de cidadania de cada indivíduo *deve* ser garantido e isso só acontecerá, de forma plena, com a promoção de sua habilitação para a vida em sociedade. Assim, é preciso que cada indivíduo seja corrigido e se corrija para poder ser *integrado*. É preciso que se adapte e invista esforços pessoais para alterar a condição particular que o impossibilita de estar com os outros. Entendido como aquele que precisa de cuidados específicos e de pedagogias próprias, devido ao seu posicionamento como não aprendente ou como aquele que apresenta dificuldade de aprendizagem, o escolar é colocado em uma situação de correção, onde poderá ser controlado e corrigido. Para serem integrados na sociedade, os indivíduos são colocados em espaços fechados de modo a serem corrigidos e aí então inseridos. Pode-se entender que esse modo de correção por via da integração tem sua proveniência nos movimentos de reclusão instaurados no século XVIII, quando se retirava os indivíduos do convívio social e se operava uma inclusão por exclusão e, no século XIX, em que se ligavam os indivíduos aos aparelhos de produção, operando a inclusão e a normalização por meio da reclusão. Tais movimentos são interessantes e foram detalhadamente estudados por Foucault (2012), porém, não está no horizonte desta Tese desenvolver essa discussão.

Assim, as operações de integração viabilizaram práticas de correção focadas no âmbito de uma ortopedia corporal, que considerava os indivíduos em suas particularidades e visava a incluí-los pela inserção e circulação no espaço social. Após essa ênfase na correção dos corpos, que se desloca para uma ênfase na correção de fluxos, percebe-se a preponderância de tecnologias reguladoras provenientes do exercício de um poder sobre o corpo da população. Assim, as práticas de correção centraram-se, cada vez mais, na regulação dos níveis de circulação e participação dos indivíduos considerados, então, como partes de um grupo populacional. Nesse sentido, reafirmo a hipótese de que há um deslizamento nas práticas de correção que passam de uma ênfase disciplinar para uma ênfase reguladora ou de seguridade. Para que tal deslocamento pudesse acontecer, os procedimentos de normalização foram se alterando para servirem a fins distintos: ora para normalizar os corpos e condutas individuais e assim integrar, ora para normalizar a conduta de coletivos expressa em índices e, assim,

regular os riscos fazendo prevalecer uma lógica de segurança. Desse modo é que, já integrados, os indivíduos podem ser permanentemente corrigidos e gerenciados. Não se passa de um modo a outro por meio de uma ruptura ou abandono de procedimentos, mas trata-se de uma mudança de ênfase nesses modos de praticar a correção.

Enquanto as operações de *integração* focavam na escolarização das pessoas que não estavam inseridas nas instituições de reclusão, tais como aquelas que apresentavam alguma deficiência, as operações de *inclusão* se direcionaram a todos os indivíduos. Mobilizando os indivíduos pela necessidade de convívio com os outros, a inclusão promove o engajamento de todos, principalmente daqueles que “produzidos como não-possuidores dessa condição de investimento em si, por si só, não conseguem movimentar-se para estar, tampouco permanecer, incluídos” (MENEZES, 2011, p. 33). Faz-se necessário um investimento cada vez maior para que a totalidade dos indivíduos, mesmo posicionados em níveis e condições de participação diferenciadas, mantenham-se ativos e incluídos nas redes sociais e no cenário econômico. Sendo assim, a inclusão vai tornar-se

A própria estratégia de Estado que irá promover outras condições de vida, de participação, de trabalho, de saúde e de aprendizagem para ‘todos’ que tiverem ‘força de vontade’ de produzir e de lutar para serem diferentes e para participarem de outras formas de uma ‘outra’ vida. Insisto: terem uma outra vida e não a mesma vida que outros (LOPES, 2015, p. 299).

Portanto, incluir não corresponde a igualar as condições de vida e participação de todos os indivíduos, mas sim fazer com que todos circulem e integrem um *gradiente de inclusão* (LOPES, 2009) potencializado pela educação e pela participação no jogo econômico. O gradiente de inclusão remete a processos de inclusão e de exclusão que são, cada vez mais, difíceis de apontar, pois “as fronteiras que separam incluídos de excluídos nem sempre são tão visíveis” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 9). Por essa razão, segundo as autoras, estaríamos vivendo processos de in/exclusão, pois “embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 74). Assim, todos podem estar incluídos ou excluídos de determinadas práticas, já que não se trata de uma condição dos indivíduos, mas de um estado que pode ser alterado a qualquer momento e, justamente por sua não fixação é que tal estado representa um risco a ser gerenciado. Lopes e Fabris (2013, p. 70) seguem explicando que:

Enquanto o conceito de *correção* partia de uma referência de sujeito normal a ser seguido, o conceito de *normalização* sinalizava uma preocupação maior

com os processos, as estatísticas, as curvas de normalidade, considerando variáveis locais e globais de comportamento e desenvolvimento e os fluxos populacionais. (grifos das autoras).

A correção na inclusão, portanto, precisa acontecer em todos os momentos, tendo em vista que, ao funcionar na lógica da precaução, ela precisa agir sobre as diversas variáveis que ameaçam as posições assumidas pelos indivíduos, principalmente aquelas que os tornam vulneráveis a situações de exclusão. Nesse sentido, tendo se colocado como imperativo de Estado (LOPES, 2015), como atmosfera ou *ethos* moderno (LOPES; THOMA, 2013), e como estratégia educacional contemporânea (LOPES; FABRIS, 2013), é que se torna evidente uma matriz de experiência da inclusão (LOPES; MORGENSTERN, 2014) em que práticas de correção se fazem necessárias.

Nessa atmosfera inclusiva, que se desenha no Brasil nos últimos vinte anos, vemos a relação entre saberes, normativas de comportamento e subjetivação se configurarem como uma matriz de experiência. Em tal cenário, podemos perceber os rituais, que inscrevem a inclusão como uma verdade, funcionarem pelo pronunciamento e visibilidade da verdade. Desse modo, muitos rituais realizados no presente manifestam a inclusão como algo verdadeiro, pronunciado como sendo bom, produtivo, importante e “condição necessária para que todos possam usufruir de direitos mais equânimes de vida” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 181). Ao buscar compreender essa construção, volto a reafirmar as práticas de correção pela aceleração da aprendizagem como política traçada desde uma perspectiva inclusiva. Vê-se que:

a aceleração é uma intervenção emergencial que se propõe a oferecer uma nova prática pedagógica para alunos que não tenham conseguido se beneficiar da escolarização regular e que estejam em defasagem idade/série de 3 anos ou mais. *É o espaço da inclusão* (PERNIGOTTI et al, 1999, p. 18, grifos meus).

Considerando o caráter regenerador<sup>67</sup> das práticas de correção pela aceleração, sinalizo que nelas se percebe fortes traços das manifestações da inclusão como verdade capaz de transformar a vida *daqueles* incluídos nos programas de aceleração da aprendizagem. Tais manifestações podem ser vistas em relatos, depoimentos e testemunhos<sup>68</sup> disseminados na

<sup>67</sup> Entendo que as práticas de correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem têm um caráter regenerador, porque se voltam a corrigir o fluxo escolar pela ideia de resgate daqueles indivíduos tidos como defasados. Tais indivíduos são vistos como estando em uma situação precária, representada pela distorção idade-série.

<sup>68</sup> Cito o seguinte depoimento como exemplo: “Antes do programa meus colegas diziam que eu estava atrasada e perguntavam se eu não tinha vergonha de estudar junto com crianças. Eu já tinha desistido de estudar. *Agora*, eu me sinto *forte e feliz. Descobri que tenho valor*” (IAS, 2003, p. 137, grifos meus).

*web* e também nas narrativas presentes nos materiais<sup>69</sup> e outras produções voltadas aos programas de aceleração da aprendizagem. Os relatos expressam uma atmosfera onde as subjetividades são mais abertas, onde circulam verdades que dizem das diferenças dos indivíduos, o entendimento de que todos são capazes de aprender e que podem se tornarem melhores a partir da inclusão. Sendo assim, ao considerar a ampliação das redes que constituem a inclusão na história brasileira, entende-se que essa matriz de experiência “permitirá ao País transpor barreiras econômicas, sociais, educacionais, de saúde, culturais e galgar outras posições de desenvolvimento em um ranking econômico e de desenvolvimento mundial” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 184). Essas relações podem ser vistas no âmbito mais amplo de uma governamentalidade, que cruzando governo político e governo ético, produz subjetividades. Também reconheço que, ao olhar para as manobras de normalização e regulação das condutas, produzidas a partir de práticas que operaram pela inclusão, exclusão e reclusão, encontrei possibilidades para compreender a correção em funcionamento no âmbito específico do presente brasileiro. Em tal cenário, vê-se que as práticas corretivas estão inseridas em uma matriz de experiência inclusiva e, a partir dela, intensificam suas ações. Para mim, esse entendimento é importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois trouxe condições para um duplo movimento: em primeiro lugar, realizar uma análise das práticas de correção no Brasil, identificando seus deslocamentos e percebendo a continuidade de tais práticas nas políticas educacionais do país e, em segundo lugar, projetar a análise para um contexto temporal mais amplo, de modo a identificar a função assumida pela correção em outros períodos históricos. Esse movimento de ampliação é realizado na Segunda Parte da Tese e permitiu vislumbrar a correção como uma prática que permanece, apesar de suas práticas não serem as mesmas. Sendo assim, por ora as discussões que concernem à correção no Brasil ficarão em suspenso, voltando a serem pensadas, em alguns aspectos, na Terceira Parte da Tese, quando analiso as práticas desenvolvidas por programas de correção de fluxo escolar.

Nesse momento, retomo as intenções dessa Primeira Parte da Tese discutindo, no próximo capítulo, as balizas conceituais e metodológicas que alicerçam a pesquisa. Também apresento os materiais de análise fazendo uma primeira incursão nas suas elaborações e encerro, com o próximo capítulo, a discussão referente à composição da pesquisa.

---

<sup>69</sup> Farei a apresentação dos materiais dos programas eleitos para a análise na Segunda Parte da Tese e analisarei tais materiais na Terceira Parte da Tese. Alguns depoimentos são apresentados em anexo (ANEXO C).

## CAPÍTULO 2

### PARA ANALISAR A CORREÇÃO: BALIZAS METODOLÓGICAS E CONCEITUAIS

---

*Não há como, antecipadamente, domar e estabelecer a metodologia (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 43).*

Neste Capítulo apresento e discuto o campo metodológico e conceitual ao qual me aproximei para problematizar as práticas de correção em suas finalidades históricas. Para examiná-las, a partir do campo de teorização desenvolvido por Foucault e outros autores que fazem uso dos conceitos foucaultianos, assumi uma atitude de crítica permanente frente a tais práticas e aos processos históricos que as constituem. Tal atitude e as problematizações a que ela me levou, serviram como propulsores no fazer investigativo, ressaltando que foi na própria mobilização para construir esta investigação que pude selecionar aqueles conceitos úteis ou produtivos para a análise encaminhada pela pesquisa. Desse modo, ao fazer a aproximação com os Estudos Foucaultianos<sup>70</sup> e manusear os materiais selecionados para a pesquisa, passei a buscar conceitos e a focar o seu uso, visando uma finalidade metodológica ou analítica. Este é, a meu ver, um solo firme e produtivo que permitiu expandir as relações em torno do objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que viabilizou sua própria análise. Digo isso por entender que os objetos, as coisas, não estão soltos no mundo aguardando para serem desvelados, descobertos, iluminados; não há problema por si ou em si mesmo que mereça investimento para sua elucidação; o que há são problematizações construídas a partir de uma leitura dos acontecimentos, por meio da qual nos é possível pensar e tornar complexas as suas relações.

Na esteira dos estudos desenvolvidos por Foucault, sou mobilizada a realizar tensionamentos a partir do presente, investindo no exame de acontecimentos que se apresentam como tema, questão ou proposição recorrente e que, em sua emergência, produzam deslocamentos, rompimentos ou continuidades na constituição da vida social e pessoal de homens e mulheres mergulhados em uma época. Partir do presente não significa fazer uma análise apenas do presente, mas, no que interessa a este estudo, compreendê-lo a partir de um modo de historicização inspirado na genealogia das práticas que o possibilitaram.

---

<sup>70</sup> O campo dos Estudos Foucaultianos é transdisciplinar e expande os estudos de Foucault, ao fazer esse autor conversar com outros pensadores. Para Gallo e Veiga-Neto (2007), seria mais adequado falar em transdisciplinaridade ao reconhecer que o filósofo não se valeu de saberes híbridos, mas cruzou livremente campos muito distintos.

Fazer pesquisa pela desnaturalização do que acontece neste tempo nos faz pensar sobre o que nos leva a agir deste ou daquele modo, quais foram os acontecimentos que nos fizeram chegar até aqui e nos tornarmos o que somos.

Sendo assim, este capítulo trata das escolhas e renúncias feitas no campo metodológico para o desenho da pesquisa. Procuo apresentar e discutir a produtividade dos conceitos que tomo dos estudos foucaultianos, entendendo-os como instrumentos ou ferramentas que se colocam em operação para que uma leitura analítica tenha condições de ser realizada. Os conceitos tornam-se ferramentas ao entrarmos no que Veiga-Neto (2006, p. 2) chama de “oficina de Foucault”:

Aqui, vale a pena recorrer à metáfora nietzschiana da Filosofia a marteladas, de modo a entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência. Pode-se levar adiante a metáfora, de modo a considerar que, além das ferramentas, existem tanto a bancada sobre a qual as usamos quanto o resto das instalações da oficina que, em conjunto formam o fundo, o ambiente, *sobre, no* ou *dentro do* qual trabalhamos.

Se “pensamos como se usássemos martelos, chaves de fenda, alicates” (VEIGA-NETO, 2006, p. 3) e, se esse pensamento se dá “a partir de um fundo epistemológico, a funcionar qual um paradigma” (VEIGA-NETO, 2006, p. 3) que faz uma conformação do pensável, então podemos distinguir o que é ou o que funcionará como ferramenta do que é a atmosfera ou fundo que compõe o entorno da oficina e nos permite trabalhar com as ferramentas. Essa distinção será útil ao operar com os conceitos.

Sendo assim, ao concentrar em um capítulo a discussão que envolve a metodologia da pesquisa, ampliando seu espaço na escrita da Tese, tive a intenção de deter-me nas escolhas feitas. Realizei, assim, uma busca pela compreensão dos modos de fazer pesquisa, procurando seguir atenta à impossibilidade de estabelecer, antecipadamente, um método. Percebi que o domínio dos *andaimas* de uma pesquisa é central e que só nas aproximações e distanciamentos constantes de sua construção laboriosa é que podemos nos movimentar em direção ao seu aprimoramento. É assim que percebo o terreno das teorizações e que sigo nas pistas que Foucault deixou ao usar e inventar suas próprias ferramentas de trabalho.

## 2.1 A materialidade de análise

*Não procurei reunir textos que seriam, melhor que outros, fiéis à realidade, que merecessem ser guardados por seu valor representativo, mas textos que desempenharam um papel nesse real do qual falam, e que se encontram, em contrapartida, não importa qual seja sua exatidão, sua ênfase ou sua*

*hipocrisia, atravessados por ela: fragmentos de discurso carregando os fragmentos de uma realidade da qual fazem parte* (FOUCAULT, 2010b, p. 206-207).

Pela história das práticas de correção escolar no Brasil passei a perceber que, na Contemporaneidade, há uma exaltação da aprendizagem nas ações e programas voltados àqueles que, por diferentes razões — dificuldades de aprendizagem, repetências múltiplas, evasão, não aprendizagem, entre outras —, encontram-se na posição de defasados que precisam ser corrigidos. Ao entrar em contato com o conjunto de materiais didáticos e de sistematização do Programa de Aceleração da aprendizagem *Acelera Brasil*; passar por uma capacitação intensiva para assumir uma turma do Programa e operar diretamente com os materiais didáticos, contatar os alunos, pais, professores da escola e professores supervisores do *Acelera Brasil*; pude compreender a lógica de funcionamento desse Programa<sup>71</sup> e, quanto mais entendia, mais realizava um tipo de “análise” cotidiana da sua produtividade. Percebo que a formação inicial no campo da Educação Especial trabalhou meu olhar para o que desloca o habitual, o que foge das expectativas e padrões normativos, para aquilo que é pensado, para alguns, em suas especificidades e diferenças. Quem sabe também por isso cresceu meu interesse em examinar mais de perto as ações, os materiais e o funcionamento de programas tais como o que mencionei. Entretanto, para tornar viável a construção desta Tese foi preciso deslocar-me da especificidade do campo da Educação Especial e pensar a correção e a aprendizagem no contexto da educação, de forma mais abrangente. Assim, ao mesmo tempo em que me voltei à busca e ao manuseio de materiais produzidos na mesma perspectiva do Programa *Acelera Brasil*, investi em leituras sobre correção de fluxo, aprendizagem, corrigibilidade e subjetivação, entre outros temas que viabilizaram a ampliação do que até então percebia na “análise” cotidiana que, como já mencionei, eu empreendia no fazer docente.

Para a realização da análise pretendida, optei por três grupos de materiais<sup>72</sup>. Os dois primeiros grupos referem-se a uma materialidade que é composta por documentos de sistematização, implantação e pelos materiais didáticos produzidos em decorrência de um

---

<sup>71</sup> O Programa *Acelera Brasil* é desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, a partir de uma parceria com a Petrobrás, o MEC/FNDE e BNDES, contando, também, com o apoio técnico educacional do Centro de Tecnologia Educacional de Brasília – CETEB.

<sup>72</sup> Os materiais de análise da pesquisa correspondem aos materiais do Conjunto 3 e 4 da Tabela 1. Pondero que é a partir do contato com o conjunto de materiais eleitos para a realização da pesquisa e do trabalho de organização e de manuseio constante dessa materialidade que resultou a composição do *corpus* empírico. As possibilidades de analisar e conformar categorias para o agrupamento desses materiais decorreram de sua própria produtividade, daquilo que fazem ver em suas recorrências enunciativas. A materialidade foi lida e entendida como superfície de inscrição de práticas que nela se fazem visíveis.

projeto desenvolvido pelo CENPEC e um programa desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, ambos denominados de *aceleração da aprendizagem* e implementados em diferentes regiões do Brasil, nas últimas décadas. O terceiro grupo foi constituído por narrativas de sujeitos que vivenciaram as práticas de correção em um programa de aceleração da aprendizagem. Tais narrativas foram encontradas na forma de depoimentos de alunos, profissionais e pais envolvidos com as práticas de aceleração. No total, foram reunidos 40 depoimentos escritos disponibilizados publicamente em *sites* educacionais, dos quais selecionei 20 para análise. O critério de escolha dos depoimentos foi a visibilidade, visto que muitos estavam ilegíveis e, portanto, não puderam ser transcritos. Também utilizei depoimentos no formato de vídeo, os quais foram disponibilizados em *sites*<sup>73</sup> públicos.

O agrupamento de materiais que organizei e apresento a seguir diz respeito ao que entendo como o recorte de uma superfície onde práticas de correção de fluxo escolar, pela aceleração da aprendizagem, operam, circulam, inscrevem-se. Sendo assim, não tomo os materiais em si mesmos, e não interessou a este trabalho entendê-los como lugar de ocultação da verdade. O que impulsionou a seleção dessa materialidade foi a vontade de examinar, na sua contingência, aquilo que ela é capaz de produzir. Desse modo, a primeira escolha aconteceu como efeito do encontro dos materiais comigo, ou melhor, foi pelo contato com os materiais de capacitação docente, os materiais didáticos e a organização do Programa Acelera Brasil do IAS que me senti desafiada a analisar suas intenções e seus desdobramentos.

Em posse do material desse Programa e no exercício diário de fazer com que a proposta de corrigir o fluxo escolar tivesse êxito, precisei não só conhecer, mas utilizar esse material desenvolvendo sua proposta pedagógica. Foi assim que iniciei os estudos dessas produções escritas, fiz mais de uma leitura de seus textos, atividades, de seu currículo, das avaliações, informativos e todo tipo de material que era disponibilizado aos professores do Programa. Frequentei diversas reuniões para as quais éramos chamados, assim como os supervisores e todos os profissionais envolvidos com a proposta. As reuniões eram organizadas em diferentes momentos, os quais se repetiam em todos os encontros, como rituais em que:

- ❖ Apresentava-se a atualização dos dados estatísticos da defasagem escolar no Estado do Rio Grande do Sul e no Brasil;
- ❖ Comparavam-se os índices entre os Estados e regiões brasileiras;

---

<sup>73</sup> Os depoimentos em vídeo foram encontrados no site: [www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br). Os mesmos estão indicados nas referências da Tese.

- ❖ Mostrava-se que, nas regiões onde havia a política de aceleração da aprendizagem e ações voltadas à redução do analfabetismo, principalmente dos programas do Instituto, as taxas de repetência e defasagem eram muito menores que o restante do País;
- ❖ Fazia-se uma exposição de casos em que a participação nos programas<sup>74</sup> havia melhorado a vida das pessoas, principalmente dos professores.
- ❖ Realizava-se um momento de troca de experiências em que, com a participação de supervisores, os professores eram estimulados a falar sobre o dia a dia da sala de aula, as dificuldades enfrentadas e as aprendizagens alcançadas a partir dessa experiência docente;
- ❖ Realizava-se um momento de reflexão em que se reforçava positivamente a proposta dos programas para que nenhum professor desistisse e não deixasse nenhum aluno desistir.

Desse modo, o primeiro conjunto de materiais que elegi para a composição deste estudo faz parte da minha experiência docente no Programa Acelera Brasil. Todas as publicações e registros sobre ou do programa foram arrecadados ao longo do ano letivo e integrados ao corpo de materiais de análise. Outro conjunto de materiais foi garimpado por mim nas buscas que passei a realizar no intuito de conhecer outros projetos, programas e ações de correção de fluxo escolar. A busca, a coleta e a escolha dos materiais de outro programa foram realizadas, principalmente, por meio de sites da *web*. Nessas garimpagens encontrei todo tipo de material, como documentos, fotos e vídeos distribuídos em *blogs* pertencentes a instituições, páginas pessoais, *sites* de busca e redes sociais. Dessa busca aleatória, selecionei materiais (Quadro 6) de um programa de aceleração produzido e organizado pelo CENPEC e implementado em escolas do Estado de São Paulo. A escolha deu-se por ser esse o mais completo conjunto de publicações encontrado. Os materiais abrangem livros, apostilas, relatórios e/ou planilhas que integram as propostas de correção do fluxo escolar pela aceleração da aprendizagem.

Cabe ressaltar que os materiais destacados até o momento, para a realização do estudo, visam a constituir um *corpus* empírico que, em sua consistência, permita visualizar as práticas corretivas investidas na produção de indivíduos aprendentes, cujo tempo escolar é passível de aceleração. Apesar de apresentar os materiais e o modo como operei com eles neste momento, a análise desses materiais se concentra na Terceira Parte da Tese.

---

<sup>74</sup> Aqui me refiro aos programas *Acelera Brasil* e *Se Liga*, ambos do IAS. As reuniões desses dois programas aconteciam, algumas vezes, de forma conjunta.

Apresento a materialidade e sua caracterização a seguir:

Quadro 6 - Materiais de pesquisa do Projeto Classe de Aceleração — CENPEC

<b>Materiais didáticos</b>
<p>CENPEC. Técnicas do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura – Cenpec. <i>Ajudando o Professor a Ensinar pra Valer nas Classes de Aceleração</i>. Material organizado por Alice Davanço Quadrado [et al]. São Paulo: CENPEC, 1996a.</p> <p>SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. <i>Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: Classes de Aceleração; proposta pedagógica curricular</i>. São Paulo: FDE, 1996d.</p> <p>CENPEC. <i>Ensinar pra Valer!, Aprenda pra Valer!</i> (versão preliminar). 9v. São Paulo: FDE, 1996e.</p>
<b>Materiais de capacitação docente e de acompanhamento/discussão de resultados</b>
<p>SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. <i>Perfil dos professores: Classes de Aceleração</i>. São Paulo: FDE, 1996b.</p> <p>SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. <i>Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: Classes de Aceleração; documento de implantação</i>. São Paulo: FDE, 19996c.</p>

Fonte: Materiais de Pesquisa — Conjunto 3.

Quadro 7 — Caracterização do Projeto Classes de Aceleração — CENPEC

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE desencadeou a partir de 1995 uma série de ações, dentre as quais o *Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração*. Este tem por objetivo corrigir o fluxo escolar eliminando a defasagem idade-série e criando condições para que alunos multirrepetentes possam em um ou dois anos, retornar ao percurso regular. A proposta pedagógica curricular das Classes de Aceleração foi elaborada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação. A equipe do CENPEC ficou responsável pela elaboração do material de apoio para professores e alunos e também da capacitação dos docentes. Todo o material foi elaborado em 1996 em caráter provisório, acompanhando o processo de implantação do Projeto. Para elaboração, formou-se uma equipe de especialistas de área responsável pela produção dos textos base para professores e alunos, contendo as propostas de atividades para todos os componentes, e uma equipe de pedagogas do CENPEC que ficou encarregada do texto final, onde foi feita a organização, adequação, integração e revisão dos textos base; e ainda, uma revisora e profissionais para o projeto gráfico e edição de arte. O material é único para as Classes de Aceleração I e II, pois compartilham da mesma proposta. É composto por um conjunto de quatro módulos, contendo, cada um, livro do professor, livro do aluno, fichas de atividades, encartes, cartazes e jogos.

Fonte: Programa Escolas Aceleradas — CENPEC.

## Quadro 8 — Materiais de pesquisa Acelera Brasil — Instituto Ayrton Senna

<b>Materiais didáticos</b>
<p>INSTITUTO AYRTON SENNA. <i>Programa Acelera Brasil</i>. Livro 1: minha identidade. (Coleção Programa Acelera Brasil). Material organizado por Ana Lúcia Lucena [et al]. São Paulo: Global, 2009a.</p> <p>INSTITUTO AYRTON SENNA. <i>Programa Acelera Brasil</i>. Livro 2: as criações de cada um. (Coleção Programa Acelera Brasil). Material organizado por Ana Lúcia Lucena [et al]. São Paulo: Global, 2009b.</p> <p>INSTITUTO AYRTON SENNA. <i>Programa Acelera Brasil</i>. Livro 3: nossa história, nossa cultura. (Coleção Programa Acelera Brasil). Material organizado por Ana Lúcia Lucena [et al]. São Paulo: Global, 2009c.</p> <p>INSTITUTO AYRTON SENNA. <i>Programa Acelera Brasil</i>. Livro do Professor. (Coleção Programa Acelera Brasil). Material organizado por Ana Lúcia Lucena [et al]. São Paulo: Global, 2010c.</p>
<b>Materiais de capacitação docente e de acompanhamento/discussão de resultados</b>
<p>INSTITUTO AYRTON SENNA. Capacitação Inicial. <i>Programa Acelera Brasil: educação, a fórmula da vitória</i>. Instituto Ayrton Senna, 2010a.</p> <p>INSTITUTO AYRTON SENNA. <i>Sistemática de Acompanhamento Se Liga e Acelera Brasil</i>. Material organizado por Inês Kisil Miskalo. 2ª reimpressão. São Paulo: Global, 2010b.</p> <p>INSTITUTO AYRTON SENNA. <i>A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência</i>. Material organizado por João Batista Araújo e Oliveira. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.</p> <p>INSTITUTO AYRTON SENNA. <i>Relatório de resultados 2010</i>. Material produzido por Simara Meira [et al]. <b>Publicado em 2011</b> e disponível no site <a href="http://senna.globo.com/">http://senna.globo.com/</a>. Acesso em 07 de fevereiro de 2013.</p> <p>INSTITUTO AYRTON SENNA. <i>Relatório de resultados 2011</i>. Material produzido por Amanda Tabarez [et al]. <b>Publicado em 2012</b> e disponível no site <a href="http://senna.globo.com/">http://senna.globo.com/</a>. Acesso em 07 de fevereiro de 2013.</p> <p>INSTITUTO AYRTON SENNA. <i>Relatório de resultados 2012</i>. Material produzido por Inês Kisil Miskalo [et al]. <b>Publicado em 2013</b> e disponível no site <a href="http://senna.globo.com/">http://senna.globo.com/</a>. Acesso em 07 de março de 2014.</p>

Fonte: Materiais de Pesquisa — Conjunto 3.

Quadro 9 — Caracterização do Programa Acelera Brasil — Instituto Ayrton Senna

O Acelera Brasil é um programa de correção de fluxo do Ensino Fundamental criado em 1997 pelo Instituto Ayrton Senna. Ele visa combater a repetência que leva à distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e também quer reduzir o abandono escolar. Tem como objetivo contribuir para que em um ano o aluno alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, fazendo-o avançar em sua escolaridade. De acordo com seu aproveitamento, os alunos chegam a realizar duas séries em um ano letivo, mas não deixam de cursá-las, pois o programa não visa à promoção automática. Os alunos alfabetizados, mas repetentes, são agrupados em salas de até 25 crianças e acompanhados por um professor da rede de ensino que passou por uma capacitação para aplicar a metodologia do Programa. Tanto os alunos como o professor têm acesso ao material didático específico, além de serem monitorados e avaliados constantemente por supervisores e coordenadores que fazem parte do Acelera. As aulas são pensadas para cumprir 200 dias letivos e seguem a sistemática do material didático. O material é composto por 1 livro do professor, 10 livros didáticos contendo as aulas a serem desenvolvidas, uma caixa com 40 livros de leitura, um cartaz de acompanhamento de livros lidos e um cartaz de acompanhamento de presença em aula. São realizadas avaliações das habilidades adquiridas num período de intervalo que acontece logo após o término do estudo de cada livro didático. O Acelera Brasil é adotado como política pública nas redes estaduais de ensino de Goiás, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul e Sergipe. O Programa está presente em 472 municípios de 23 estados, de acordo com dados divulgados pelo Instituto.

Fonte: Programa Acelera Brasil — IAS.

Como se pode ver, a materialidade selecionada traz em seu recorte histórico o presente recente para ser analisado. Os materiais tratam de dois programas de correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem, que emergiram na metade da década de 1990 e que permanecem sendo utilizados nas escolas brasileiras. Como mencionei anteriormente, para compor esses materiais de análise também foram selecionados depoimentos em formato escrito ou em vídeo, todos disponibilizados na *web*. Trata-se, portanto, de um material diversificado em suas formas de apresentação e intencionalidades, porém todos eles constituem uma matriz de razão prática desde a qual é possível fazer a leitura e exame dos modos de correção e condução que operam na Contemporaneidade. Entendo que o princípio de dispersão dos enunciados, encontrado na disparidade dos documentos analisados “é a oportunidade para identificar as regras de formação discursiva de uma época” (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 23). Com o uso de diferentes fontes se pode visualizar, nas práticas discursivas e enunciações, as regularidades que tornam possível que algumas coisas sejam ditas e feitas e outras não, em determinado tempo e espaço (MARÍN-DÍAZ, 2012). Somente com as distinções de autoria e endereçamento dos materiais de análise é que foi possível reconhecer práticas de correção, voltadas ao autogoverno dos indivíduos, num processo de agudização das individualidades

aprendentes na Contemporaneidade. Essa compreensão levou à busca da proveniência das práticas de correção, desenvolvidas no presente, para que um contraste pudesse demarcar as continuidades e descontinuidades nas finalidades da correção, em diferentes espaços e tempos.

Na operação com a materialidade, após uma primeira leitura e escolha dos materiais, realizei novas leituras e passei a sinalizar as recorrências enunciativas, de acordo com a ênfase que lhe foi atribuída pela própria elaboração do material. Para facilitar o manuseio e trabalho com os documentos, construí quadros separando as enunciações a partir do que estava sendo narrado. Primeiro, fiz uma separação distinguindo os excertos por função ou posição dos indivíduos nas ações dos programas, respeitando a distribuição conferida por eles. Encontrei muitas passagens que tratavam dos professores e dos alunos e passagens menores, e em menos quantidade, sobre os pais e diretores de escola. Nessa separação pude conhecer melhor os materiais e atentar para sua lógica de funcionamento interna. Neles, percebi a presença de muitos depoimentos, testemunhos, atividades que se utilizam de textos provenientes da literatura de autoajuda, exercícios direcionados para autorreflexão, tomada de consciência, autonomia, capacidade de realização, transformação pessoal, entre outros, e entendi que as práticas de correção assumem um caráter estratégico ao se vincularem a aprendizagem. Concentrando minha atenção na engrenagem que movimenta as práticas de correção de fluxo escolar pela aceleração da aprendizagem, percebi a operação de formas de regulação pela autocorreção possibilitadas por técnicas que fazem uso da visibilidade. Entre outros aspectos, as ações de visibilizar, permanentemente, as atitudes individuais dos alunos são promovidas pelo estímulo e incentivo à autoexposição. Entendo que tais ações, por serem realizadas diariamente, acabam sendo internalizadas pelos alunos, que se apropriam dessa forma de participação em aula, dada a sua naturalização. Há outras técnicas colocadas em funcionamento pelas práticas de correção, as quais serão descritas na Parte 3 da Tese.

Num segundo trato com os materiais, investi na separação de trechos mais pontuais das passagens já categorizadas nos primeiros quadros construídos. Essa nova sinalização das recorrências enunciativas me permitiu perceber expressões ou palavras-chave, que marcam a linguagem desse tipo de intervenção pedagógica e compõem uma formação discursiva que, por sua vez, está inscrita em um esquema prático. Cito algumas delas: “acreditar no aluno e em si próprio”; “você é capaz”; “todos aprendem”; “ser reflexivo”; “buscar o tempo perdido”. Ao fazer a leitura, separação e agrupamentos a partir do que insistia em aparecer nas enunciações dos materiais, optei por construir quadros-organograma que almejam ilustrar a

produtividade percebida nos quadros analíticos elaborados previamente. Apresento e discuto essa sistematização na Terceira parte da Tese.

## 2.2 Forjar ferramentas: conceitos em operação

*Uma teoria é exatamente como uma caixa de ferramentas*  
(DELEUZE, 1972).<sup>75</sup>

Foucault, ao realizar seus estudos, lapidou uma série de conceitos que lhe permitiram evidenciar a contingência histórica na produção do humano. A produtividade desses instrumentos do pensamento está, para além de sua conceituação, no modo particular de operar com eles, demonstrado pelo filósofo. Envolvendo-se com o estudo das relações de poder, Foucault (2013) apontou a necessidade de ampliar as dimensões de uma definição de poder, para então analisar a objetivação do sujeito, já que, ao tomar o sujeito como tema geral de suas investigações, o pensador se dá conta de não haver ferramentas de estudo para pensar o poder, apenas modelos legais ou institucionais para tematizá-lo. Assim, foi preciso criar uma maneira de fazer, de elaborar uma abordagem outra, sendo “[...] necessário estender as dimensões de uma definição de poder se quiséssemos usá-la ao estudar a objetivação do sujeito” (FOUCAULT, 2013, p. 274).

“Estender as dimensões”, então, não poderia dar-se pela elaboração de uma teoria do poder, a teoria não poderia ser tomada como base de um trabalho analítico por assumir uma objetivação prévia. A conceituação não poderia partir ou fundamentar-se apenas no objeto conceituado, mas implicava uma análise crítica constante no momento mesmo em que acontecia. Em vista disso, o filósofo propõe que conheçamos “as condições históricas que motivam nossa conceituação. Necessitamos de uma consciência histórica da condição presente” (FOUCAULT, 2013, p. 274). Isso significa que não há conceito em si, fora do contexto em que é pensado e operado, portanto, não podemos contar com uma suposta estabilidade ou universalidade do conceito. Não é senão nos próprios usos que são feitos e na sua operacionalidade prática que a conceituação vai sendo definida e provisoriamente fixada. Nesse sentido, lembrar a transversalidade da teorização feita por Foucault é também aprender com seu potencial criador e sua crítica radical. Buscar compreender a intrincada rede de sentidos, a partir da qual uma ferramenta conceitual é forjada, remete ao entendimento

---

<sup>75</sup> Entrevista com Foucault realizada no dia 04 de março de 1972. Referência: FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: \_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 37-47.

desta como parte da experiência que constitui a vida dos homens, e isso bem nos mostrou o filósofo.

Se forjar ferramentas exige pensamento criativo, capacidade inovadora e conexões com os múltiplos campos de saber [sempre instáveis] que atravessam as experiências humanas, utilizá-las é também bastante comprometedor. O compromisso se estabelece em pelo menos dois sentidos: um deles, utilizar conceitos-ferramenta como operador analítico sem descaracterizar o uso feito pelo autor que anteriormente os pensou; e, num outro sentido, o cuidado de não se prender por demais naquilo que foi dito e feito, a partir de tais conceitos, desde sua composição. O risco em escolher conceitos também se coloca na utilidade que estes podem apresentar a este estudo, e não pelo fato de terem sido tomados dessa forma ou de outra, por estudos anteriores ao que está sendo proposto.

Com tudo isso, quero sinalizar o desafio da escolha de conceitos como operadores do pensamento, pois se trata de conceitos móveis em um terreno de teorização, e não de teorias. Com Deleuze, entendo que, no sentido aberto, “uma teoria é exatamente como uma caixa de ferramentas [...] É preciso que isso sirva, é preciso que isso funcione” (FOUCAULT, 2010b, p. 39). Assim, pode colocar-se à disposição e ser trabalhada por aqueles que a operam, seu valor está na serventia demonstrada na sua atuação. Aqui, a teoria converte-se em teorização. A teorização remonta a uma perspectiva de trabalho mais aberta e flexível em relação a um modo prescritivo, formal e rígido de fazer pesquisa (VEIGA-NETO; LOPES, 2010). Próprio de um entendimento cientificista moderno de método<sup>76</sup>, a universalidade e imutabilidade tem por horizonte o unitarismo epistemológico, que, por sua vez, só reconhece a existência de uma perspectiva privilegiada que salvaguarda um caminho seguro, um método alinhado a uma grande teoria explicadora. É dessa perspectiva cartesiana de método seguro e predefinido que se desloca a compreensão de teorização, assumida em seus usos, mais como “ferramentas do que máquinas acabadas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 42). Não significa falta de clareza no modo de conduzir um estudo ou falta de rigor metodológico, mas o reconhecimento de não se poder fixar um método e uma teoria antes de iniciar a pesquisa. Não há um modelo como ponto de partida que defina o fazer investigativo e os caminhos a serem percorridos, o que não quer dizer que não haja apontamentos iniciais ou ementas provisórias que impulsionem o estudo.

---

<sup>76</sup> A palavra *método* é derivada do grego “*meta* — ‘para além de’ — e *odos* — ‘caminho’, ‘percurso’” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 34; grifos dos autores). Significa, portanto, o caminho a ser seguido para chegar a algum lugar.

Veiga-Neto e Lopes (2010) esclarecem que o abandono de uma abordagem universalista e generalista de método e teoria levou à discussão de um âmbito geral e também universal *para* um âmbito específico e regional, centrando a importância do debate no funcionamento de métodos e teorias em diferentes abordagens e na articulação de ambos. Isso reverberou na separabilidade dos conceitos de teoria e teorização: “teoria — como, digamos, um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma determinada área” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 36). Difere-se, portanto, da teorização, percebida como “ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 36). A teorização dá lugar ao refinamento e à inserção de noções conceituais nos desdobramentos da pesquisa, imprevistos ao começar. Requer, portanto, conceitos-ferramenta que operem de forma rigorosa e tenaz, ao mesmo tempo, por ser leve “se abre para suas próprias fronteiras na esperança de ultrapassar a si mesma” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 40).

É esse o uso pretendido por esta Tese, em que há a preocupação em pensar o próprio pensamento, pela manipulação de um conjunto de ferramentas já forjadas por outros pesquisadores e intelectuais, as quais possam ser utilizadas e, ainda, transformadas à medida que forem úteis para esta investigação. Eis aqui algumas vantagens ou desvantagens de se trabalhar com ferramentas conceituais: a mobilidade de suas funções não limita o estudo; traz uma perspectiva diferente da abordagem metodológica tradicional que tem marcado as pesquisas na área das Ciências Humanas e requer a reinvenção do processo investigativo pela composição mais aberta da linha argumentativa em que o estudo é produzido.

### 2.3 A centralidade das práticas

A atmosfera de um tempo, entendida nos estudos foucaultianos como atitude<sup>77</sup> — pela qual investiga a Modernidade —, faz com que a noção de prática assuma grande importância,

---

<sup>77</sup> Ao investigar a Modernidade como uma atitude, como um *éthos*, Foucault entende que tal atitude deveria considerar uma série de investigações arqueológicas e genealógicas acerca das práticas que historicamente nos constituem. O entendimento de *éthos* vincula-se à compreensão de uma maneira pessoal de ser que é constituída, a um gosto individual, ou seja, vincula-se a um *éthos*. O sentido de *éthos* na perspectiva foucaultiana é tomado como modo particular de conduzir-se e portar-se, a partir da compreensão que lhe foi conferida pelos gregos. Pode-se entender que era um “modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros” (FOUCAULT, 2010d, p. 270), traduzida pelos hábitos de alguém, seu porte, modo de caminhar e responder aos acontecimentos. O *éthos* relaciona-se a certa maneira de praticar a liberdade, que remete a um trabalho de si sobre si mesmo que só é possível numa atmosfera coletiva, mergulhada em um *éthos*. Portanto, a vinculação

principalmente nas últimas produções de sua obra. Ao deslocar a análise do eixo Poder-Saber para o governo pela verdade na forma de subjetividade (AVELINO, 2011), o filósofo trabalha com as práticas como conceito que recobre a ideia de dispositivo<sup>78</sup> e de episteme<sup>79</sup>, sem substituí-las nem eliminá-las. A prática converte-se, então, em conceito ferramenta mobilizada para a análise de todo um conjunto de ações pelas quais somos levados a agir sobre nós mesmos e também agir em relação aos outros.

Na publicação do curso *Do governo dos vivos*, ministrado por Foucault em 1979-1980, no Collège de France e traduzido para o português por Nildo Avelino (2011), fica visível uma nova problematização que, inspirada numa abordagem anarqueológica<sup>80</sup>, focaliza os modos de subjetivação como preocupação central, ou seja, o sujeito na sua relação consigo e com o outro atravessado por verdades que o constituem e governam. É nesse sentido que busco as práticas que conformam um tipo de subjetividade contemporânea, que agrega uma forma de vida que requer correção. Na linha dos estudos foucaultianos, cabe lembrar que só há poder onde há saber e só há saber onde há prática. Em outras palavras, no domínio que envolve o estudo das práticas, é preciso levar em conta a especificidade e o entrelaçamento de saberes, das relações de poder e da ética. Nesse sentido, lanço-me na análise da história das práticas entendidas em seu sentido contingente. As práticas podem ser vistas como um domínio de análise bastante amplo em Foucault, que se estende da ordem do saber à ordem do poder (CASTRO, 2009) e diz respeito “ao que os homens *realmente fazem quando falam ou quando agem*” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 28, grifos do autor).<sup>81</sup>

Castro (2009) destaca três características que delimitam o entendimento de prática em Foucault, quais sejam:

1) *Homogeneidade*. Essas investigações não se ocupam das representações que os homens têm de si mesmos ou das condições que os determinam, mas, antes, de “o que fazem e a maneira em que o fazem”; mais precisamente ainda, de “as formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer”.

---

entre *êthos* e *éthos* é indissociável na produção de subjetividades de um tempo. O *éthos* é coletivo e refere-se a certa maneira de ser e estar no mundo condizente com uma época.

<sup>78</sup> Para Foucault, o dispositivo, como alvo privilegiado da descrição genealógica, pode ser entendido como um tipo de formação que engloba um conjunto heterogêneo de discursos, regulamentações, medidas, instituições, leis, organizações arquitetônicas, enunciados científicos e proposições filosóficas, morais e filantrópicas, o qual teve ou tem como principal função responder a uma urgência histórica específica (FOUCAULT, 2009).

<sup>79</sup> Em seus estudos, Foucault chamou de episteme o solo sobre o qual saberes podem brotar e crescer, argumentando que, em cada época histórica, não pode haver mais do que uma única forma de estruturação dos saberes (GALLO, 2004). No texto *Repensar a educação: Foucault*, Gallo (2004) nos explica que, do século XVI aos nossos dias, houve três epistemes distintas, quais sejam: a clássica, fundada na similitude; a moderna, erigida sobre a representação; e a terceira episteme centrada na linguagem como constituidora das coisas.

<sup>80</sup> Na próxima seção, explicarei essa nova problematização, realizada a partir de uma postura anarqueológica, assumida por Foucault em seus últimos estudos.

<sup>81</sup> Todas as citações da obra do autor foram traduzidas por mim.

Também poderíamos falar, em lugar de racionalidade, de regularidade [...] 2) *Sistematicidade*. Essas investigações exigem, além do mais, que se considere sistematicamente o domínio das práticas, isto é, que se leve em consideração o eixo do saber (as práticas discursivas), do poder (as relações com os outros) e da ética (as relações do sujeito consigo mesmo), no que elas têm de específico e em seu entrelaçamento. 3) *Generalidade*. Por último, as práticas estudadas possuem um caráter recorrente (as relações entre razão e loucura, enfermidade e saúde, crime e lei) (CASTRO, 2009, p. 337).

Ainda sobre a prática, pode-se dizer, de modo mais enxuto, que o filósofo a entende como a regularidade que “organiza o que os homens fazem (‘sistemas de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento’), que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente)”. Nesse sentido, e, por isso, “constituem uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’”, conforme esclarece Castro (2010, p. 338). Se as práticas são manifestações do que se fala e do que se faz, não expressam algo que esteja fora de sua positividade, elas se mostram em ação<sup>82</sup>, em ato e não há o que reprimir ou revelar. Como explica Castro-Gómez (2010, p. 28) “o mundo é sempre, e em cada momento, o que é e não outra coisa: aquilo que se diz tal como se diz e aquilo que se faz tal como se faz”, são esses acontecimentos que formam “regimes de práticas” que, por sua vez, não existem independentes do conjunto de relações históricas que as fazem funcionar (CASTRO-GÓMEZ, 2010). Portanto, para analisar os conjuntos de práticas de correção é preciso atentar para o modo como essas práticas funcionam, ou seja, as racionalidades<sup>83</sup> que as movimentam. As racionalidades são as condições de possibilidade para os acontecimentos, de modo que “a ‘gramática’ das práticas não obedece a uma lógica implacável e sistemática, mas muda com as práticas mesmas” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 32). Portanto, os usos, os meios, os efeitos, as estratégias e os fins são variáveis que se diferenciam na perspectiva foucaultiana. A racionalidade das práticas pode ser vista na proposição de objetivos para os quais as ações são dirigidas, o uso calculado de meios para atingir esses fins e a escolha de estratégias que viabilizarão a articulação entre meios e fins, ou ainda, o uso de efeitos que não estavam previstos para a redefinição dos próprios fins. Essa aplicação de meios refletidos para alcançar determinados fins é o que se pode compreender por tecnologia, tal como estudada por Foucault (2004). Para Castro-Gómez (2010, p. 35, grifos do autor) “apesar desta imprecisão terminológica, quando Foucault falou

---

<sup>82</sup> Dizer que as práticas se mostram em ação não significa que sejam ação simplesmente. Enquanto a ação provém de sujeitos particulares, as práticas provém de conjuntos ou de redes que tem uma racionalidade. Nesse sentido é que Foucault direciona seus interesses para o estudo de uma racionalidade política e não de ações políticas (CASTRO-GÓMEZ, 2010).

<sup>83</sup> Seguindo os estudos de Foucault, lembro que não há uma racionalização da sociedade ou uma lógica racional, senão práticas racionais que são múltiplas e que correspondem a lógicas variadas. Por não recobrir toda a sociedade, as práticas racionais devem ser estudadas em sua singularidade.

de *técnicas* ou de *tecnologias* se referiu sempre a *dimensão estratégica das práticas*, quer dizer, ao modo em que tais práticas operam no interior de uma trama de poder”.

Importa entender que as práticas que emergem em diferentes períodos históricos articulam os *télos*<sup>84</sup> e as técnicas, sendo produzidas por um jogo de forças, no âmago de relações de poder. Já as técnicas, mesmo que essas

sejam relativamente independente do conjunto de relações de poder que possibilitaram sua emergência, práticas ‘singulares e múltiplas’, às quais elas se ligam em determinados momentos, as tornam parte dessa engrenagem [...] Esses ‘esquemas práticos’ que se organizam, nos diferentes momentos históricos e para os distintos grupos sociais, são produto da apropriação e ‘assenhoramento’ que o poder faz de determinadas técnicas tornando-as formas visíveis e dizíveis nas práticas de vida (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 29).

Sendo assim, as técnicas podem permanecer as mesmas ou serem semelhantes em períodos históricos diferenciados, o que torna sua realização de certa forma autônoma ao considerarmos a história de certas técnicas. Entretanto, sua articulação com formas de pensamento e com racionalidades outras faz com que as técnicas se realizem de distintas formas e sirvam a objetivos também distintos e, assim, produzam novas práticas<sup>85</sup>. Mesmo que a técnica permaneça a mesma, se a sua finalidade muda, mudam também as práticas.

Opto pela grafia do termo (*práticas*) no plural para marcar que “não existe uma visão ou entendimento que não seja situacional; todo pensamento está sempre conformado, informado, comprometido com a posição contextual daquele que pensa” (VEIGA-NETO, 2012a, p. 205). Cabe ainda considerar a disposição de forças que dão condições de veridicção àquilo que é proferido, pensado e tornado verdadeiro em determinado contexto histórico. O choque de forças faz com que alguns saberes prevaleçam na constituição de sentidos e, assim, cristalizem posições a partir das quais os objetos, pessoas e as situações podem ser pensados.

<sup>84</sup> O *télos* refere-se ao fim, finalidade ou alvo para o qual se movimenta uma realidade.

<sup>85</sup> Reconheço certa aproximação do entendimento de prática a certa abordagem neopragmática, a qual propõe o exame da prática linguageira em suas relações intrínsecas e extrínsecas ou, ainda, em seu caráter discursivo e não discursivo (VEIGA-NETO, 2012a). Não pretendo, com isso, defender que Foucault tenha sido um pragmático, mas apenas indicar a visibilidade de um elemento de artifício, de ficção, trabalhado pelo filósofo: “ele se adapta ao princípio pragmatista de que o sujeito não é dado, tem sempre ainda que ser inventado” (RAJCHMAN, 2000, p. 69). Assim, o caráter construído das subjetividades e dos acontecimentos conecta-se intimamente às práticas, que, pela linguagem, inventam distintas posições de sujeito. É nesse sentido que a linguagem pode funcionar como uma prática. No extenso leque de contribuições passíveis de serem pensadas a partir do Neopragmatismo, interessa apenas pontuar a convergência entre essa concepção filosófica com o pensamento de Foucault. Importa sinalizar que o Pragmatismo valoriza a prática e atribui grande importância às consequências e efeitos da ação, da prática e também da prática linguageira - no âmbito do Neopragmatismo (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006). Foucault, por sua vez, utiliza o entendimento de prática como unidade analítica para perguntar sobre seu funcionamento. A aproximação dessas linhas de pensamento pode ser vista nos usos da linguagem e nos seus efeitos práticos. Veiga-Neto (2012a) destaca alguns pontos em comum entre os Estudos Foucaultianos, o Pragmatismo e Neopragmatismo. Dentre tais pontos convergentes, destaco: a centralidade da prática, o antiessencialismo e o antirrepresentacionismo.

O poder, como trama microfísica que atravessa o tecido social, é produtivo e interno a toda e qualquer relação na leitura de Foucault (2007b). Assim,

o poder seria muito mais fruto da ação e das correlações de força que se materializam em meio à multiplicidade de indivíduos que se fazem sujeitos justamente através da relação de poder do que da ação unilateral de um soberano, que exerce despoticamente o poder em detrimento da legião de súditos (GALLO, 2004, p. 88).

A condição para que os poderes sejam exercidos vem, portanto, da instabilidade das correlações de força que, permanentemente, buscam novos equilíbrios ou estados de poder (GALLO, 2004). Nesse sentido é que poder e saber se implicam mutuamente, pois a produção do saber é mobilizada por uma vontade de verdade que, por sua vez, configura-se num ato político, ou seja, num exercício de poder. Ao pensarmos o poder ou os poderes em uma sociedade, consideramos a particularidade da arquitetura que as correlações de forças preponderantes “nessa sociedade, baseadas nos múltiplos micropoderes que enredam seu tecido, assumem nesse momento específico” (GALLO, 2004, p. 89). Nas relações que microscopicamente definem essa estrutura social, é possível vislumbrar uma perpétua luta travada por uma infinidade de poderes e contrapoderes que almejam, mesmo sem jamais alcançar, situações estáveis. Ainda de acordo com o pensamento do autor, são essas relações “proto-estáveis” que materializam a arquitetura social (GALLO, 2004).

Ocupar-se, no caso deste estudo, dos posicionamentos assumidos por escolares tidos como defasados ou mesmo não aprendentes e que, por isso, são tidos como atrasados em relação aos demais, remete ao mapeamento das condições de exercício das tecnologias de poder e à produtividade de saberes em sua vontade de conhecer e governar as condutas. É nesse sentido que trabalhar com as práticas é buscar o ponto de inseparabilidade entre o que se sabe e o que se faz ou, ainda, a circularidade que a implicação saber-poder permite.

Mais do que conceituar as ferramentas utilizadas neste estudo, pretendo fazê-las aparecer à medida que forem úteis à discussão realizada. Isso não significa que não há necessidade de definição das noções analíticas ou falta de rigor na sua operacionalidade, mas remete à intencionalidade de seus usos — à medida que forem pertinentes — na própria composição investigativa. Em outros termos, não seria viável, nesta filiação teórica, antever o método ou as unidades analíticas para posteriormente submeter os dados empíricos a seu crivo. Ao estilo foucaultiano, ao olhar para a correção nas políticas contemporâneas, interessa atentar para a racionalidade específica que as movimentam por meio de um antagonismo

estratégico. Torna-se profícuo, desse modo, estudar as tentativas de dissociação no circuito de oposições: como demonstra o filósofo, das resistências em relação ao poder, da não aprendizagem em relação à aprendizagem e, no âmbito desta pesquisa, da incorrigibilidade em relação à corrigibilidade.

## 2.4 Da governamentalidade como grade de inteligibilidade

No leque de ferramentas conceituais desenvolvidas por Foucault, assinalo a produtividade do conceito de governamentalidade e a utilizo na realização deste estudo. Nos cursos ministrados nos anos 1970, no Collège de France (*Em Defesa da Sociedade* — 1976; *Segurança, Território, População* — 1978; *Nascimento da Biopolítica* — 1979), e no primeiro volume da *História da Sexualidade: a vontade de saber*, livro publicado em 1976, o filósofo investe no estudo das artes de governo, atentando para a emergência de uma racionalidade governamental que corresponde ao aparecimento do Estado moderno e de uma economia estatística, voltada para os fenômenos do corpo populacional. Em seu olhar genealógico, Foucault mostra a governamentalidade pelo cruzamento de dois eixos: o eixo político ou dos poderes de dominação dos outros e o eixo da ética ou do domínio de si. É na junção dessas dimensões que se cruzam, ou seja, é no seu ponto de intersecção que se pode ver a subjetivação.

Na aula de 1º de fevereiro de 1978, do curso *Segurança, Território e População*, Foucault faz uma análise da história da governamentalidade. Apesar de conhecida, vale a pena recorrer à citação do autor, ao colocá-la como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. [...] a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

O filósofo demarca não importar tanto a “estatização da sociedade”, mas o processo pelo qual o Estado se torna governamental e, assim, ao se transformar encontra condições de

sobrevivência (FOUCAULT, 2008a). Para além do estudo da governamentalidade no eixo político, ou melhor, da “análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização”, o que mais interessou a este estudo foi vê-la no “encontro das técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si [...]. Nesse sentido, o estudo da governamentalidade não pode deixar de lado a relação do sujeito consigo mesmo” (CASTRO, 2009, p. 191). É nessa direção que o conceito de governamentalidade é reconfigurado, ampliado, para fundir a dimensão política com a dimensão ética. Em suas primeiras definições, é possível perceber a ênfase de análise desse conceito-ferramenta voltada para as relações de poder, em que as tecnologias de dominação são centrais. Posteriormente e, em especial, nas conferências da Universidade de Vermont, vemos sua reformulação, quando Foucault mostra o momento em que as técnicas de dominação sobre os outros e as técnicas de si se encontram (VEIGA-NETO;SARAIVA, 2011).

Ao lançar mão da governamentalidade como um domínio conceitual, que sintetiza e amarra as ferramentas operatórias que atravessam a produção do presente estudo, passo a entendê-la como grade de inteligibilidade que permitirá pensar as práticas educativas — em sua emergência e proveniência — e fazer sua leitura. Assim, a governamentalidade apresenta-se como conceito que agrega ferramentas<sup>86</sup> para análise da subjetivação na Modernidade e Contemporaneidade, justamente no cruzamento das práticas de governo dos outros com as práticas investidas no governo de si.

No artigo “Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais”, Fimyar (2009) demarca algumas definições centrais da analítica da governamentalidade, tecendo uma avaliação do valor teórico, as limitações do conceito e sua percepção nos estudos envolvidos com as políticas educacionais. Para tanto, busca localizar as áreas em que os estudos da governamentalidade são analisados, vistos para além das fronteiras disciplinares e na criação de um discurso capaz de renovação, que torna proveitoso o trabalho metodológico e as ideias de Foucault. Sintetizando a vasta produção que, a partir dos anos 1990, ocupou-se dos estudos foucaultianos, a autora deixa visível a proliferação que o uso da governamentalidade, como operador metodológico<sup>87</sup>, teve no âmbito das ciências sociopolíticas. Ela demonstra e debate o alcance que a utilização da noção toma nos desdobramentos investigativos realizados, principalmente, por comentadores da obra do filósofo. Alguns apontamentos feitos por Fimyar destacam o uso desse conceito como:

---

<sup>86</sup> Como ferramentas analíticas provenientes da governamentalidade, estão o governo dos outros e a subjetivação, ou o governo de si.

<sup>87</sup> Problematizo esse entendimento na sequência do texto.

“ferramenta ou guia de enfoque de análise no elo entre as formas de governo e as racionalidades ou modos de pensamento” (FIMYAR, 2009, p. 37) acerca da ação de governar, a qual legitima e torna possível o exercício do governo; o estudo das relações entre as racionalidades de poder e os modos de *subjetivação*, em que se formam sujeitos governáveis, e de *subjetificação*, entendida pela formação da existência individual; estudos de certos estratos do saber e do agir, afastando-se dos regramentos institucionais; o direcionamento da análise do governo ao diagnóstico para examinar as complexas relações a partir das quais a verdade é produzida; e, ainda, estudos que explicitam a possibilidade de fazer as práticas de governo de outros modos, diferentemente do que está sendo feito, o que torna questionável a naturalidade dessas práticas (FIMYAR, 2009). Nesse sentido, a utilização da governamentalidade como ferramenta conceitual<sup>88</sup> “implica problematizar os relatos aceitos normativamente do Estado e desconstruir suas várias práticas e elementos que o constituem” (FIMYAR, 2009, p. 37) e que podem apresentar-se, por vezes, de forma inconsistente. Por fim, a autora argumenta que a governamentalidade “não constitui um enquadramento teórico fechado, mas é operacionalizada como ferramenta analítica genérica” (FIMYAR, 2009, p. 35), assumindo diferentes contornos nas investigações em que é trabalhada e, certamente, adaptada. Em outras palavras, usar a ferramenta conceitual da governamentalidade implica a possibilidade de investigar a racionalidade do governo, em que verdades são produzidas e realidades são criadas. Sua operacionalização “inaugura uma nova área de pesquisa, que não é nem histórica, nem sociológica *per se*, pois não busca as respostas para o que ocorreu nem o porquê” (FIMYAR, 2009, p. 51), mas procura uma perspectiva peculiar de colocar em discussão o modo como nossa conduta é moldada e transformada por diferentes racionalidades em sua dimensão histórica. É nessa direção que busco trabalhar com esse operador sintético ao examinar, em termos gerais, como as práticas de correção escolar que se utilizam da aceleração da aprendizagem fazem o governo pedagógico dos estudantes em posição de defasagem escolar.

A governamentalidade, em seu funcionamento conceitual<sup>89</sup>, segundo Noguera-Ramírez (2009a, p. 23), levou Foucault a um triplo deslocamento:

[...] triplo deslocamento que marcará a passagem da problematização das relações de saber/poder para a problematização das relações de

<sup>88</sup> Retomo esse entendimento adiante para discuti-lo.

<sup>89</sup> Noguera-Ramírez (2009a) defende que a governamentalidade é uma noção metodológica desenvolvida por Foucault, a partir de suas atividades de ensino e investigação. Cabe esclarecer que, neste estudo, entendo a governamentalidade como conceito a partir do qual se pode compor uma grade para a leitura de um tempo — e não como ferramenta metodológica — que congrega a subjetivação e o governo, conceitos que podem ser operados analiticamente.

governo/verdade; triplo deslocamento, finalmente, que constitui um exercício filosófico ao modo antigo, quero dizer, ao modo de um exercício espiritual.<sup>90</sup>

Tal deslocamento da problematização das relações de saber -poder para as relações de governo pela verdade não significou a supressão das relações de poder na analítica foucaultiana, mas sua reinscrição vista no governo de si e no governo dos outros, tal como discutido por Maia (2011). Ao demarcar a trajetória da genealogia do poder feita por Foucault, esse autor mostra o redirecionamento da analítica do poder operado nos estudos do filósofo, que converge na problematização da governamentalidade voltada à incidência das tecnologias de poder na constituição da subjetividade (MAIA, 2011). Pode-se entender, assim, que há o recobrimento do exercício de um poder marcado pelas tecnologias disciplinares e de um poder marcado pelas tecnologias de segurança, que passam a ser mobilizados de outro modo desde o aparecimento da noção de governamentalidade<sup>91</sup>. Concordo com a ideia de Candiotti (2010), quando afirma que a governamentalidade “não é um modo historicamente circunscrito de atuação do poder [...] Trata-se, antes, de uma chave de inteligibilidade, de um pano de fundo, de um campo de possibilidades a partir dos quais as relações de poder adquirem uma nova significação em relação à sua concepção anterior” (CANDIOTTO, 2010)<sup>92</sup>. Nesse sentido, distancio-me do entendimento da governamentalidade vista como ferramenta metodológica, teórico-metodológica, ferramenta analítica ou outras denominações atribuídas a esse conceito. Essa posição se deve à compreensão de que a governamentalidade permite fazer uma leitura interessada de diferentes configurações históricas, porém, ela não opera diretamente como conceito metodológico ou analítico, como alguns estudos propõem.

Corroboro a posição de Lockmann (2013, p. 56), quando diz que:

Uma ferramenta é algo operacional; coisas são feitas com uma ferramenta; esta opera sobre algo, desenvolvendo procedimentos específicos. Com governamentalidade, não ocorre o mesmo, pois não podemos ver a governamentalidade operando sobre algo, já que ela não é uma coisa, um procedimento específico ou uma forma de intervenção. Isso tudo pode se

<sup>90</sup> Tradução feita por mim.

<sup>91</sup> Sobre os estudos da governamentalidade, é preciso levar em conta que o poder pastoral é tematizado a partir do recuo genealógico operado por Foucault em seus últimos trabalhos. Seguindo Maia (2011, p. 66-67), as considerações sobre o poder pastoral “se articulam com os trabalhos relativos à governamentalidade — alvo precípua das análises de Foucault em 78 — mas abrem um campo de análise temporal distinto. Enquanto as discussões sobre a governamentalidade acompanham a organização, estruturação e funcionamento do Estado nacional europeu nos séculos XVII e XVIII, a temática do poder pastoral abre o campo da Antiguidade, até então não examinado por ele [...]” (MAIA, 2011, p. 66-67).

<sup>92</sup> Entrevista para a Revista do Instituto Humanitas Unisinos — IHU realizada no dia 12/04/2010 e intitulada *Foucault e a governamentalidade biopolítico*. Disponível na versão online em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3127&secao=324](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3127&secao=324). Acesso em: 10 de novembro de 2015.

desenvolver a partir da governamentalidade, mas não é ela propriamente. A governamentalidade, por isso, pode ser entendida como uma forma de ver e compreender o mundo, onde se produzem ou se constroem ferramentas (LOCKMANN, 2013, p. 56).

Nessa perspectiva, o uso do conceito de governamentalidade me permitiu tecer uma grade de leitura desde a qual pude perceber procedimentos, tecnologias de governo e ferramentas movimentando práticas de correção e operando na condução das subjetividades a corrigir ou investidas de correção. Entender a governamentalidade como atmosfera onde práticas são geradas e movimentadas é também considerar que se trata de uma leitura analítica, apesar de não podermos ver a governamentalidade operando diretamente sobre algo. Voltando à metáfora da oficina foucaultiana, fica claro que ela constitui o entorno, a atmosfera ou a bancada onde ferramentas são forjadas e se colocam em ação.

## 2.5 Procedimento metodológico: a genealogia como inspiração

*A história ensina também a rir das solenidades da origem*  
(FOUCAULT, 2007b, p. 18).

Mesmo na postura anarqueológica assumida por Foucault, a partir do curso proferido em 1979-1980 e intitulado *Do Governo dos Vivos*, é visível que seu modo de operar metodologicamente não deixa de agregar a genealogia e a arqueologia, ou seja, permanece sendo arqueogenealógico. Tomando como foco de análise a pragmática de si e seus desdobramentos no domínio do ser consigo, o filósofo realiza uma transgressão do poder e propõe a anarqueologia dos saberes como “atitude crítica perante o poder da verdade” (AVELINO, 2011). Ele se reconhece como um “teórico negativo” e prefere realçar os deslocamentos feitos em suas investigações, atitude que “não aparece jamais como plano de um edifício permanente; [...] mas como deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar” (FOUCAULT, 2011, p. 69). De uma postura pautada nesse modo de pôr em exercício a anarqueologia, seria possível, para o autor, ensaiar algum tipo de mudança.

Retomando o argumento inicial desta seção, entendo que mesmo adotando outra postura no exercício de seu pensamento, o modo com que Foucault opera com as ferramentas analíticas para constituir e analisar seus objetos de estudo, permanece sendo arqueogenealógico. Assim, inspirada no filósofo, demarco um fazer metodológico que busca uma aproximação a perspectiva genealógica para fazer frente aos desafios analíticos da

pesquisa. Desse modo, torna-se necessário considerar os acontecimentos, os regimes de verdade e as racionalidades próprias do período analisado, com suas peculiaridades e o entendimento do que lhe é peculiar.

Fazer genealogia não é o mesmo que fazer cronologia histórica. A genealogia “difere da história tradicional, porque é definida como história com perspectiva, crítica, interessada. [...] parte de um problema ou conceito atual e elabora um “mapa” [...] das lutas e dos conflitos que configuraram o problema tal como o conhecemos hoje” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 33-34). Seguindo o pensamento dos autores, podemos entender que, ao manusear as fontes e materiais históricos, o fazer genealógico busca “compreender como se criaram as condições que configuram o presente” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 34).

Nessa direção ao traçar-se uma posição perspectiva diante dos materiais de análise, o mapeamento dos acontecimentos toma lugar central na perspectiva genealógica e coloca como desafio, a quem se aventura em seu campo, a escuta da história em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade (VEIGA-NETO, 2007). O acontecimento é visto em sua potência histórica, e seu único *a priori* é este: o histórico. Por esse modo de leitura, torna-se viável a descrição das muitas interpretações já produzidas, “a história das muitas interpretações que nos são contadas”. Assim, “ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções” (VEIGA-NETO, 2007, p. 60). Afastando o tempo presente da origem, a genealogia não o entende como “tribunal do passado” e, desse modo, não quer “encontrar no passado aquilo que é próprio do presente e que se engendrou num quase sempre complexo processo histórico” (VEIGA-NETO, 2007, p. 61).

A leitura do passado não pressupõe a transposição de sentidos ao tempo presente. Dessa forma, é preciso reconhecer cada acontecimento na trama histórica em que se constituiu e se constitui, tendo como ponto de ancoragem apenas outros acontecimentos. Essas conexões estão implicadas no enredo situacional em que se dão, e importa considerar os sentidos que produzem e os efeitos que promovem, como frutos da especificidade de certo tempo/momento histórico. Na recorrência dos acontecimentos históricos, é possível visualizar diferenças, reapropriações, mudanças de foco, e não fixação de sentidos, mesmidade. Ampliando tais argumentos, entende-se que:

Se aquilo que a genealogia quer descrever é a antítese das essências, o que se tem de fazer [...] é mapear as ascendências (*Herkunft*), na forma de condições de possibilidade para a emergência (*Entstehung*) do que hoje é dito, pensado e feito. A genealogia evita proceder [...] a saber, partir da fixação de um objeto no presente, para depois ir ao passado, na tentativa de

descobrir seu funcionamento originário, sua *Ursprung*, a fim de chegar à sua suposta origem originalmente original. (VEIGA-NETO, 2007, p. 59).

A historicização de inspiração genealógica, aqui pretendida, visa a realizar-se duplamente: na busca das ascendências ou proveniências e na busca da emergência de acontecimentos que marcam a temática deste estudo. A proveniência (*Herkunft*) delinea-se pela busca de começos inumeráveis e permite também “reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram” (FOUCAULT, 2007b, p. 20-21). Sem pretender mostrar uma continuidade evolutiva na história, a proveniência não procura fundações originárias que resistiriam à ação do tempo, mas heterogeneidades e dispersões para contar uma história desnaturalizada. Inspirado em Nietzsche, Foucault faz a seguinte afirmação:

Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios — ou ao contrário as inversões completas — os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos — não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (FOUCAULT, 2007b, p. 21).

Por sua vez, a pesquisa da emergência (*Entstehung*) atenta para um determinado estado das forças em que algo emerge. Buscar pela emergência é olhar para o tensionamento de forças que, em seu entrelaçamento, colocam a possibilidade de que algo apareça e seja visto de certa maneira. Sendo assim, intenta-se, pelo viés dos sentidos que emergem da materialidade, olhar para o embate de poderes que conflitam fazendo com que esses sentidos apareçam e sejam vistos. Citando novamente Foucault (2007b, p. 24): “a emergência é portanto a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro [...]” — salto dado no enfrentamento e distribuição de forças que permanentemente duelam. Assim é que, de modo complementar, a via da proveniência e a via da emergência colaboram para o entendimento e problematização do que pode ser dito, considerando o *como* e *em que* condições se dão tais enunciações.

Nessa perspectiva, olho para o conjunto de materiais eleitos para a análise e produção deste trabalho de pesquisa, centrando o empreendimento analítico no delineamento dos movimentos históricos que envolvem as práticas de correção. Sendo assim, entendo que o material precisa ser analisado em sua exterioridade, de modo a “tomar o dito na sua superfície, sem que fosse submetido, por exemplo, a interpretações do tipo causa-efeito [...]. Tampouco caberia emitir juízos de valor sobre as orientações pedagógicas apresentadas nos

documentos: essa atitude valorativa comprometeria o exercício analítico” (WANDERER; KNIJNIK, 2014, p. 93). Portanto, intenciono perceber as continuidades e discontinuidades dessas práticas, para debater seus efeitos na constituição de subjetividades a serem corrigidas pelas práticas de aceleração da aprendizagem, não para traçar uma linha temporal entre um passado longínquo e a atualidade de ideias desenvolvidas no presente. Também não compreendo as produções contemporâneas como fruto de um pensamento totalmente novo ou inédito. Portanto, “prefiro a imagem de um tempo, digamos assim, circular”, onde certos acontecimentos emergem em um determinado momento e “passam por diversos processos de transformação e retornam, são retomadas novamente, só que já não são a mesma coisa; teríamos, assim, um retorno, mas da diferença” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009b, p. 18).

Para compreender como se chegou à produção de uma subjetividade capaz de retificar a própria conduta, autogestar-se e corrigir permanentemente, foi preciso buscar as práticas de correção instituídas em outros momentos históricos. A proveniência das práticas de correção contemporâneas será trabalhada na continuidade do estudo. Na análise do funcionamento dessas práticas, percebo quatro ênfases distintas no que se refere ao *télos*, ou seja, a finalidade dessas operações corretivas. Na Antiguidade pagã temos um conjunto de práticas de correção que funcionam pela retificação da alma para o domínio do corpo. É preciso exercitar a correção para se liberar dos vícios e maus hábitos e assim acessar a verdade, subjetivando-se pela transformação que esse treino permanente requer. Sua finalidade é a formação de um indivíduo autônomo, apto ao governo de si e dos outros. Na Antiguidade cristã operam práticas de correção que visam a renúncia da vontade própria, por meio da submissão contínua à vontade de um outro, a quem se deve confessar os segredos da alma. A obediência apresenta-se como um fim em si mesma e, em sua finalidade, a correção mantém uma rede de dependência entre quem é conduzido e quem dirige. Já nos desdobramentos das tecnologias disciplinares, vemos a constituição de conjuntos de práticas corretivas que operam pela normação dos comportamentos. Aqui, a finalidade se volta para a produção de corpos que sendo dóceis e úteis sejam também produtivos. Por fim, no que entendo como uma quarta ênfase das práticas de correção, está a funcionalidade das tecnologias de segurança. Essa configura a forma contemporânea da correção, a qual é operada pela normalização das condutas. A noção de risco é sempre presente e central na capacidade que se produz de autocorreção. É sobre essas ênfases e seus contrastes que discuto a seguir, na Segunda Parte da Tese.

## PARTE II

---

### PROVENIÊNCIA DAS PRÁTICAS DE CORREÇÃO CONTEMPORÂNEAS

---

A Segunda Parte trata da proveniência das práticas de correção contemporâneas. Fez-se um recuo histórico considerando um período temporal amplo para examinar a funcionalidade da correção, bem como a continuidade ou descontinuidade de suas práticas. Ao traçar um mapa panorâmico, a partir dessa digressão histórica, encontrou-se quatro ênfases de atuação distintas no que se refere à finalidade (*télos*) dos modos de correção. A primeira ênfase está localizada no contexto da Antiguidade pagã, a segunda ênfase é encontrada na Antiguidade cristã, a terceira é percebida nos desdobramentos das tecnologias disciplinares instauradas na Modernidade e a quarta ênfase concerne à atuação das tecnologias de seguridade, cuja operação é visível na Contemporaneidade. Esta Segunda Parte teve como questionamento central: *qual a proveniência das práticas de correção contemporâneas?*

## CAPÍTULO 3

### AS PRÁTICAS DE CORREÇÃO NA ANTIGUIDADE PAGÃ E CRISTÃ

---

*Compreender a história não consiste, pois, em saber discernir grandes correntes submarinas por baixo da agitação superficial: a história não tem profundezas (VEYNE, 1998, p. 46).*

A identificação dos modos de correção colocados em funcionamento na Contemporaneidade remete ao questionamento por outras práticas corretivas, cuja operacionalidade e finalidade podem ser ou não as mesmas. Nessa direção, é possível traçar contrastes entre a produtividade e os efeitos de distintas práticas de correção mobilizadas em diferentes épocas históricas, a partir de um quadro geral em que se inscrevem processos de subjetivação e de condução das condutas.

Em busca de tais contrastes é que, neste capítulo, realizo um recuo histórico para mostrar a ênfase das práticas corretivas na Antiguidade pagã e cristã, principalmente sua funcionalidade e seus objetivos no modo de formar os indivíduos. Percebe-se que a correção responde a fins (*télos*) distintos nesse longo período histórico, onde muitas técnicas permanecem as mesmas, porém, as práticas se diferenciam. Farei uma retomada panorâmica para identificar a produção da correção e os procedimentos que envolveram as práticas corretivas, com a intenção de localizar as ênfases de atuação que emergem na Antiguidade pagã e cristã. Esse olhar panorâmico foi escolhido à medida que percebi a existência de práticas corretivas em períodos muito longínquos e procurei traçar um quadro geral de inscrição dessas práticas, mesmo que de um modo incompleto. A intenção foi compreender os modos de correção e seus efeitos em diferentes contextos, para realizar uma leitura do presente que leve em conta as continuidades e descontinuidades dessas práticas. Retomando a epígrafe que abre este capítulo, tal como assinala Paul Veyne (1998), também não busquei as profundezas de uma história, neste caso de uma história *sobre* a correção ou *da* correção, o que busquei foi dar visibilidade às agitações que estão na superfície e que tornam uma história possível.

Antes de adentrar nesse cenário, realizei uma pesquisa etimológica que aponta os sentidos conferidos à correção, cuja conotação condiz com a possibilidade de endireitar algo ou alguém, modificar uma conduta, um comportamento, regenerar, consertar um modo de ser ou alguma coisa, ajustar, endireitar o que não está alinhado com certo padrão, enfim. A etimologia nos dá elementos para examinar essas práticas que requerem a modificação, a

transformação de algo ou alguém, ou seja, a retificação de alguma coisa que não estava tão bem para uma nova elaboração que se pretende melhorada. Essa é a conotação geral da correção, descrita a seguir.

Ao fazer a busca do sentido atribuído à palavra *corrigir*, identifiquei usos e entendimentos minimamente distintos do termo. De acordo com o Houaiss<sup>93</sup> *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*, percebe-se os seguintes usos: 1) verbo transitivo direto e pronominal: dar ou adquirir forma correta ou melhor a; pôr(-se) em bom estado; consertar(-se), endireitar(-se); 2) transitivo direto: endireitar a aparência de; 3) transitivo direto. Derivação por extensão de sentido: verificar ou avaliar a exatidão das respostas em; 4) transitivo direto: reparar, remediar (injustiça, agravo etc.); 5) transitivo direto e pronominal: procurar melhorar ou alterar para melhor a conduta (de); regenerar(-se); 6) transitivo direto: repreender com severidade; censurar energicamente; 7) transitivo direto e pronominal: aplicar(-se) pena, castigo (a); castigar(-se), punir(-se). Em sua etimologia latina *corrigir* provém das palavras: *corrigo, is, rexi, réctum, ère*: 'endireitar, pôr direito o que está torto etc.' Já na busca em outro dicionário, o *American Heritage Dictionary*<sup>94</sup>, encontramos a palavra *Correct* (verbo): ajustar de acordo com uma condição ou padrão requerido. Fazer ajustes, compensar. Quanto à etimologia: Lat. *corrigere*: *com* + *regere* ('com, junto a + reger, regular' = colocar numa regra com outro, a partir de outro, etc). Essas duas palavras derivam dos radicais indo-europeus *kom* + *reg*: *kom* — 'ao lado, perto, junto, com'; *reg* — 'mover numa linha reta'<sup>95</sup>. Enfim, a ideia geral diz respeito a: '*endireitar* alguém ou alguma coisa (em relação a algum padrão ou condição externa), *com* o auxílio ou interseção de algum outro agente'. Endireitar, ajustar o que está torto, alinhando em uma determinada direção, são entendimentos que remetem, portanto, às práticas de correção. Nelas há uma possibilidade de mudança, de alterar um estado anterior e alcançar posições consideradas melhores. Interessante vermos que essas práticas se deslocam, redirecionam-se e em suas continuidades e descontinuidades constituem funções corretivas. Dentre essas funções, pode-se dizer que a correção assume dois modos principais de realização durante a Antiguidade, um modo que se desenvolve com a Antiguidade pagã e outro modo desenvolvido mais tarde, com a Antiguidade cristã.

<sup>93</sup> Houaiss. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa 3.0*, versão de 2009.

<sup>94</sup> *American Heritage Dictionary* (Fourth Edition, 2001).

<sup>95</sup> É muito interessante notar que desses radicais também derivam as palavras: direto, correto, marajá, régua, regular, anorexia, rico, endereço, regente, rei, regime.

### 3.1 Práticas de si na Antiguidade pagã: a função corretiva

*Este aspecto formador, contudo, de modo algum é dissociável de um aspecto corretivo que, a meu ver, torna-se cada vez mais importante (FOUCAULT, 2006, p. 115).*

Ao fazer a leitura das práticas de correção na Antiguidade, dou-me conta de que estas não podem ser tematizadas ou analisadas fora de uma ampla rede de práticas de subjetivação e de sua relação com a verdade. Correção, subjetivação e verdade: é em torno desse tripé que percebo modos de correção distintos e que procuro examiná-los. No mundo antigo, a produção de subjetividades se dá por meio de práticas de si concernentes ao campo de ações vinculadas à necessidade de ocupar-se consigo, ou ainda, de ter cuidados em relação a si. O preceito délfico do *cuidado de si* sofre deslocamentos ao longo de sua realização promovendo distintas práticas e técnicas de si. Esse é um conceito central para a compreensão das formas de subjetividade produzidas no cenário antigo e, principalmente, das práticas de correção implicadas nesse processo de formação dos indivíduos. Desse modo, no conjunto das práticas de si encontradas na Antiguidade, procurei localizar aquelas cuja função se vincula à modificação e transformação do homem antigo, ou seja, aquelas que têm um caráter corretivo.

Tal como examinou Foucault (2006), as práticas de si antigas fazem parte da formação dos indivíduos e trazem consigo um papel de correção. Nesse processo de formação, a correção aparece na função crítica assumida pelo preceito socrático do cuidado de si (*epiméleia heautoû*). Essa elaboração foi possível pela hermenêutica das tecnologias de si na prática pagã e no início do cristianismo, realizada por Foucault (2004; 2006), onde se vê a correção tomar corpo e se tornar fundamental para a subjetivação do indivíduo ético. Portanto, a partir do preceito do cuidado de si e das pistas encontradas nos estudos do filósofo, foi possível elaborar um traçado das práticas de correção antigas procurando contrastar os modos de desenvolvimento da correção nos primeiros séculos da nossa era.

Num primeiro momento, foi preciso compreender o cuidado de si como elemento de constituição das relações do indivíduo consigo mesmo, para então vislumbrar, na sua expansão, uma função crítica que remeteu à necessidade de correção. Pelo campo de exercitação que constitui o cuidado de si, vê-se a elaboração de subjetividades em relação a uma verdade que, para ser alcançada, requeria a modificação da maneira de ser do indivíduo. Somente o trabalho intenso realizado pelo indivíduo consigo mesmo seria capaz de transformá-lo, convertendo suas atitudes e seu próprio ser. Esses exercícios permanentes de modificação eram a via capaz de tornar os homens aptos à verdade e, assim, produzi-los como

sujeitos éticos. Nesse sentido, para que a modificação de si fosse possível, a correção tornou-se indispensável. Outro aspecto central se estabeleceu pela relação entre pedagogia e medicina, a qual configurou a busca de retificação para a cura dos indivíduos. Nesse sentido, tem-se a substituição de um modelo pedagógico platônico por um modelo médico. Por fim, outro elemento importante para analisar as práticas de correção na Antiguidade pagã foi a noção de desaprendizagem proveniente da tradição cínico-estóica. A desaprendizagem remete à necessidade de desfazer-se dos vícios e maus hábitos que estariam incrustados na natureza do ser e dos quais é preciso liberar-se. Aqui estão os três aspectos que entendo como principais para a compreensão das práticas de correção no mundo pagão, os quais reitero: a função crítica assumida pelo cuidado de si, a partir de sua generalização, a relação entre pedagogia e medicina e a noção de desaprendizagem. É em torno desses aspectos que tratarei, nesse contexto histórico, de analisar a correção.

Nas primeiras formas de vida social antiga, a constituição de um conjunto de técnicas voltadas ao cultivo moral e político dos indivíduos para sua transformação e conformação de uma subjetividade autônoma deu-se sob o preceito do *cuidado de si*. Do século V a.C ao século V d.C, a noção de cuidado de si perpassa as primeiras formas de atitude filosófica entre os gregos até as primeiras formas de ascetismo cristão, modificando-se ao longo desse percurso milenar. Foucault (2006) mostra que a expressão “ocupar-se consigo mesmo” é encontrada desde o Alcibiades de Platão até Gregório de Nissa e tem um sentido que não condiz apenas com certa forma de atenção ou atitude de espírito. Em sua etimologia, a expressão direciona-se a formas de exercício ou treinamento, ou seja, “bem mais que a uma atividade de espírito, *epimélesthai* refere-se a uma forma de atividade, de atividade vigilante, contínua, aplicada, regrada, etc” (FOUCAULT, 2006, p. 104). Já no vocabulário cristão do séc. IV, a *epiméleia* assume o sentido de exercício ascético. O filósofo demonstra que este preceito remete a formas de atividade, a conjuntos de práticas e, assim, no campo filosófico e literário se vê expressões e todo um vocabulário que transborda o conhecimento de si e concerne a toda uma *prática de si*.

Portanto, o cuidado de si é uma noção grega bastante complexa traduzida para o latim como *cura sui*, pela qual se pode perceber a relação entre o sujeito e a verdade. Essa relação desloca a origem tradicionalmente atribuída ao preceito délfico do conhece-te a ti mesmo<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Foucault (2004; 2006) se vale de estudos arqueológicos e históricos para sustentar que o conhece-te a ti mesmo não tinha, em sua origem, o valor que lhe foi conferido posteriormente. O conhece-te a ti mesmo se constituía como um preceito a quem iria consultar o oráculo de Delfos. Havia três preceitos que funcionavam como regras ou recomendações a serem seguidas na consulta aos deuses: o primeiro se referia a “nada em demasia”, ou seja, não colocar questões demais, apenas aquelas que fossem úteis; o segundo dizia respeito a

(*gnôthi seautón*) para o campo mais amplo do cuidado de si. Nesse sentido, o conhece-te a ti mesmo aparece no quadro geral do cuidado de si como regra de aplicação concreta, uma forma desse cuidado que remonta a um fundamento, que é a necessidade de ocupar-se de si, de ter cuidados consigo. Assim, o ocupar-se consigo mesmo torna-se princípio de toda conduta racional que visasse obedecer a outro princípio, o de racionalidade moral (FOUCAULT, 2006) e, para além de um modo de estar no mundo, de uma atitude geral e de estar atento ao que se pensa, também se refere a ações praticadas em relação a si mesmo. O cuidado de si envolve práticas pelas quais é possível se modificar, transformar-se e, assim, construir a própria subjetividade<sup>97</sup>. Esse processo de subjetivação pressupõe um conjunto de exercícios ou práticas, que permanecerão sendo operadas na história da espiritualidade ocidental e que são fundamentais para a constituição de diferentes formas de si. As práticas também agregam técnicas<sup>98</sup>, que constituem exercícios pelos quais os indivíduos operam e modificam a si mesmos. Algumas dessas técnicas de si, tal como o exame e direção de consciência, a concentração, o retiro e os exercícios de resistência, entre outras técnicas vinculadas ao cuidado de si, foram trabalhadas por Foucault entre os anos de 1976 e 1984, passando pelo Curso *Os anormais*, pelas obras *História da sexualidade* em seus três volumes até chegar ao Curso *A coragem da verdade* (BARROS II, 2012). Essas técnicas de si podem ser vistas como jogos de verdade (FOUCAULT, 2004) nos quais se produzem subjetividades específicas e onde mecanismos de correção são colocados em ação. As técnicas que integram as práticas de si na antiguidade nos mostram os “procedimentos, práticas e técnicas capazes de constituir, modificar, transmutar, alterar ou agregar hábitos de comportamento” (BARROS II, 2012, p. 13) e, para modificar algum comportamento, a correção é indispensável. Ao longo deste capítulo, farei referência a algumas técnicas de si para compreender as práticas corretivas, principalmente ao demarcar um contraste entre as práticas pagãs e cristãs.

O cuidado de si se generaliza quando as limitações que determinavam a razão e a forma de si se rompem, nos séculos I e II da nossa era. Antes dessa expansão ou rompimento, as limitações se referiam a três características: àqueles que deveriam ocupar-se consigo mesmos, ou seja, os jovens aristocratas que por *status* um dia iriam dirigir a cidade; ao objetivo do cuidado de si, que se voltava ao exercício do poder ao qual se estava destinado,

---

“cauções”, de modo que não se deve comprometer com coisas que não se poderá cumprir; e o terceiro é “conhecer-se a si mesmo”, ou seja, examinar bem em si mesmo as questões que serão colocadas, aquilo que é preciso saber. Desses imperativos de prudência, o conhece-te a ti mesmo também requer a lembrança de que não se é um deus, mas apenas um mortal e, portanto, deve-se reconhecer a sua força e o seu lugar.

<sup>97</sup> A subjetividade antiga, tal como estudada por Foucault (2004; 2006) não identifica o sujeito a uma categoria ontologicamente invariável, mas diz respeito a “modos de agir, a processos de subjetivação modificáveis e plurais” (CANDIOTTO, 2008, p. 88). O filósofo entende a produção do sujeito antigo como ultrapassagem de si.

<sup>98</sup> A escuta e a escritura foram técnicas fundamentais para a subjetivação e ascese na Antiguidade pagã.

como se deveria exercê-lo, ou seja, de forma sensata e virtuosa; e, a uma forma principal do cuidado de si que estava vinculada ao conhecimento de si. O rompimento dessas condições não se dá subitamente, mas segue ao longo da época helenística tendo como efeito as filosofias cínica<sup>99</sup>, epicurista<sup>100</sup> e estoíca<sup>101</sup> apresentadas como “artes de viver” (FOUCAULT, 2006, p. 102). Sendo assim, ocupar-se consigo se torna um princípio incondicional e imperativo imposto a todos, o qual deve acontecer o tempo todo; sua finalidade não se volta mais à cidade<sup>102</sup> mas a si mesmo, pois já não é uma atividade particular vinculada ao governo dos outros; e, por fim, o cuidado de si não é mais determinado na forma única do conhecimento de si, mas se integra num conjunto mais vasto de práticas, atenuando-se. Tal generalização do preceito do cuidado de si pressupõe duas limitações, quais sejam: para ocupar-se consigo é preciso ter tempo e cultura, ou seja, se trata de um comportamento

---

<sup>99</sup> O reconhecimento do cinismo como movimento filosófico e cultural se deu no ano de 1975, apenas (GOULET-CAZÉ; BRANHAM, 2007). A palavra “cínico”, em sua origem refere-se literalmente “à maneira de um cão” e foi atribuída a esses filósofos por seu modo de vida, que se assemelhava à vida de um cão, por sua espontaneidade, pela habilidade em distinguir amigos e inimigos e pelo modo de viver em público que expressava a indiferença às normas sociais. Há duas fases desse movimento filosófico e cultural: o cinismo antigo (do século IV ao século III a.C) e o cinismo no Império Romano (do século I d.C à Antiguidade tardia); fases separadas pelo declínio do movimento nos séculos II e I a.C. Os cínicos tinham uma concepção de filosofia fortemente marcada pela desfiguração dos valores da cultura dominante. Na trilha de Sócrates, a atitude filosófica dos cínicos “era inseparável do campo da ética” (GOULET-CAZÉ; BRANHAM, 2007, p. 36) e o que importava era viver bem para ser feliz. O cinismo era definido como um atalho árduo para alcançar a virtude e se utilizava de um método rigoroso (*askêsis*). A *askêsis* como exercício era um método preventivo voltado ao fortalecimento da vontade e da capacidade de resistência aos infortúnios.

<sup>100</sup> Epicuro nasceu em Atenas no ano 341 a. C e morreu em 270 d. C. Sua filosofia se dividia em três áreas distintas: a lógica, que se ocupava do conhecimento e da verdade; a física, que estudava a estrutura da natureza física e a ética, que analisava o fim da existência do homem e os meios para alcançá-lo. A escola epicurista enfatizava o desfrute ou prazer inteligente e harmonioso das coisas como meio para libertar o espírito das preocupações desnecessárias que impedem a felicidade. Para a filosofia epicurista, meditar sobre a simplicidade e a sabedoria é a chave para construir uma vida alegre que liberta daquilo que não pode nos fazer sofrer e permite desfrutar do que necessitamos. Importava exercitar a memória dos momentos bons para gozar dos prazeres do presente. Contemplar a natureza e meditar sua beleza é um dos maiores prazeres da vida, para essa escola filosófica. A amizade também se relaciona à meditação e, por meio dela, se pode praticar os exercícios de vida na comunidade, dentre os quais estão a confissão das faltas e a correção fraterna (RUIZ, 2015).

<sup>101</sup> O estoicismo foi fundado no fim do século IV a. C e se expandiu nos primeiros séculos da era cristã. Os principais expoentes dessa escola filosófica foram Zenon (334-262 a. C); Crisipo (278-206 a. C); Epíteto (50 a. C); Sêneca (4 a. C-65 d. C) e Marco Aurélio (121-180 d. C). Para os estoícos a filosofia deve ser um “estilo de vida que ajude as pessoas a desejar exclusivamente o bem que se pode obter e evitar o mal que é possível evitar” (RUIZ, 2015, p. 13). O bem e o mal que dependem exclusivamente do indivíduo é o bem e o mal moral, o qual se constitui no momento da decisão da vontade sobre o sentido dos acontecimentos. É preciso desejar aquilo sobre o que podemos ter controle e ficar indiferente (*ataraxia*) em relação ao que não depende de nós. A regra de vida fundamental que permite discernir o que depende ou não de nós, para os estoícos, é a vigilância de espírito, uma atenção e vigilância à própria consciência numa espécie de permanente tensão (*agon*) interior.

<sup>102</sup> A finalidade do cuidado de si era a cidade, e, ao passo que o governante faz parte da cidade, também era finalidade do cuidado de si. Portanto, a cidade mediatizava a relação de si para consigo, fazendo com que o eu fosse tanto objeto quanto finalidade das práticas de si, realizadas no âmbito da necessidade de cuidar de si mesmo. Essa análise é feita por Foucault (2006), no Alcibiades de Platão. Já no desenvolvimento do cuidado de si na cultura neoclássica e na idade de ouro imperial, “o eu aparece tanto como objeto do qual se cuida, algo com que se deve preocupar, quanto, principalmente, como finalidade que se tem em vista ao cuidar-se de si” (FOUCAULT, 2006, p. 103). Assim, passa-se a cuidar de si não mais pela cidade, mas por si mesmo, havendo uma autofinalização na relação consigo.

elitizado, que requer dos indivíduos capacidade econômica e tempo livre para poderem fazer o cultivo de si. Mesmo nos estóicos e cínicos, ao dizerem para todos ocuparem-se consigo mesmos, isso só será uma prática para alguns. A segunda limitação se refere ao efeito dessa prática que tem por finalidade fazer do indivíduo que se ocupa de si alguém diferente da maioria (FOUCAULT, 2006).

A expansão do cuidado de si também está ligada à crítica pedagógica feita à formação ateniense. Formação que era falha e criticada por não formar cidadãos capazes de governar a si mesmos e que, portanto, também não eram capacitados a governar a cidade. A crítica da pedagogia ateniense, como aquela que não assegurava a passagem da adolescência à idade adulta, é um dos traços que aparecem na filosofia grega e é a partir dessa crítica que se constitui a forma socrático-platônica do discurso filosófico. A pedagogia insuficiente era lastimada em Atenas, pela falta de uma instituição eficaz que assegurasse o ingresso dos adolescentes na vida adulta e, assim, era preciso buscar uma formação que não era apenas um conhecimento, uma habilidade de algo que se ignorava. A formação necessária e que deveria ser buscada era aquela que incitava o indivíduo a ter cuidados consigo mesmo, a modificar-se. Há também um segundo deslocamento, não mais em torno da generalidade, mas da idade. Será preciso ocupar-se consigo durante toda a vida e não mais apenas na juventude ou porque a pedagogia em Atenas é insuficiente, mas em qualquer situação é preciso ocupar-se consigo, tendo em vista que nenhuma pedagogia pode assegurar um cuidado ou uma formação definitiva. A idade madura será crucial para o cuidado de si, na preparação para a velhice, o que “se distingue muito nitidamente do cuidado de si como substituto pedagógico, como complemento pedagógico que prepara para a vida” (FOUCAULT, 2006, p. 95).

Nesse sentido, vemos que a generalização<sup>103</sup> do cuidado de si se dá em dois eixos: um eixo diz respeito a uma generalização que é coextensiva à vida individual e o outro eixo que concerne à arte da existência e a generalização desde a qual o cuidado de si deveria se estender a todos. Desse modo, após Platão, a necessidade de cuidar de si não se afirma mais no momento de passagem da adolescência à idade adulta, esse imperativo não se vincula mais simplesmente à crise pedagógica, mas se torna uma obrigação que vai perpassar toda a vida. Para os epicuristas, nunca é cedo ou tarde para se ocupar com a própria alma e, portanto, é preciso filosofar tanto quando se é jovem quanto quando se é velho. Filosofar e ter cuidados com a alma se implicam objetivando alcançar a felicidade, apesar de suas funções serem

---

<sup>103</sup> Se levarmos em conta a formulação dessas questões e sua solução, vemos que elas são típicas do pensamento socrático-platônico, mas são questões reencontradas na história do pensamento greco-romano, até os séculos II-III d.C., com elaborações um pouco distintas. Elas sempre aparecerão com alguns deslocamentos que compõem a história do cuidado de si na civilização pós-clássica (FOUCAULT, 2006).

diferenciadas nesses distintos momentos da vida. Para os jovens, trata-se de uma preparação (*paraskheué*) para a vida, preparação vista nos estóicos e nos epicuristas. Para os adultos, refere-se ao rejuvenescimento, ao desprendimento ou volta no tempo, o que acontece fora da paisagem ateniense dos séculos V-VI, onde os jovens ambiciosos buscavam o exercício do poder. Nesse segundo eixo de generalização é que muitos homens em plena maturidade “se iniciam, encorajam-se uns aos outros, empenham-se, quer sozinhos quer coletivamente, na prática de si” (FOUCAULT, 2006, p. 109).

A recentralização do cuidado de si, do período da adolescência ao da maturidade ou final da maturidade, traz como consequência a ênfase na sua função crítica que, por sua vez, atribui a essa prática de si um papel centrado na correção. O elemento formador continua existindo, porém se vincula fundamentalmente à prática da crítica. Em síntese: a necessidade de exercitar um cuidado de si não deveria mais acontecer em razão de uma falha pedagógica na formação dos indivíduos, mas da necessidade de uma formação que deveria acontecer ao longo da existência e que poderia ser iniciada a qualquer momento, em qualquer idade. A crítica afasta-se da ignorância e se volta para os erros e maus hábitos a serem corrigidos. Essa função crítica visa preparar o indivíduo para suportar todos os acidentes, infortúnios e as desgraças que podem atingi-lo. Trata-se de “montar um mecanismo de segurança, não de inculcar um saber técnico e profissional ligado a determinado tipo de atividade” (FOUCAULT, 2006, p. 115). Esse mecanismo de segurança chamado de *paraskheué* pelos gregos e que Sêneca<sup>104</sup> traduziu por *instructio*, essa armadura dos indivíduos diante dos acontecimentos nos reporta ao aspecto formador da prática de si nos séculos I e II. De acordo com Candiotti (2008, p. 96):

A armadura protetora (*paraskheué*) é adquirida pelo indivíduo na escola filosófica quando subjetiva os discursos enunciados pelo mestre (*lógoi*). Não se tratam de axiomas e discursos de verdade em si mesmos, mas de enunciações materialmente pronunciadas e úteis ao sujeito. Bom asceta é aquele que conserva frases efetivamente escutadas ou lidas mediante a repetição, a rememoração e a escritura.

Para funcionarem como armaduras, os *lógoi* precisam ser princípios aceitáveis de comportamento, pois somente assim serão qualificados como verdadeiros. Precisam ser persuasivos, de modo a formar convicções e constituir ações. Tais enunciações (*lógois*) “configuram esquemas indutores de ação: uma vez que habitem o pensamento, o coração e o

---

<sup>104</sup> Lúcio Aneu Sêneca nasceu em Córdoba, na Espanha, no ano 4 a. C e morreu no ano 65 d. C. Foi advogado, político e orador que mais tarde ascendeu ao cargo de cônsul. A sua obra faz parte do complexo contexto histórico romano, marcado pela presença do helenismo e pela vigência do Estoicismo.

corpo do sujeito agirão espontaneamente como se falassem em nome dele dizendo o que convém fazer e fazendo, efetivamente, o que é preciso fazer” (CANDIOTTO, 2008, p. 98). Para adquirir esses esquemas de ação, o indivíduo opta livremente pela ascese. Cabe lembrar que “não se trata apenas da apropriação de discursos de verdade para torná-los seus, mas de constituir um eu por intermédio deles” (CANDIOTTO, 2008, p. 98).

Tal armadura de proteção (*paraskheué*)<sup>105</sup> remete a um elemento formador. Segundo Foucault (2006, p. 115-116),

Este aspecto formador, contudo, de modo algum é dissociável de um aspecto corretivo que, a meu ver, torna-se cada vez mais importante. A prática de si não mais se impõe sobre o fundo de ignorância, como no caso de Alcibíades; ignorância que ignora a si mesma. A prática de si impõe-se sobre o fundo de erros, de maus hábitos, de deformação e de dependência estabelecidas e incrustadas, e que se trata de abalar. Correção-liberação, bem mais que formação-saber: é neste eixo que se desenvolverá a prática de si, o que, evidentemente, é fundamental.

Para expulsar o mal que está dentro de cada indivíduo é preciso operar sobre si mesmo corrigindo-se. No estoicismo de Sêneca, vemos que o mal é visceral e está no interior dos sujeitos e não no seu exterior. A prática de si deve, portanto, corrigir um mal que já existe no indivíduo e, mesmo que seja mais fácil fazer a correção na juventude, quando o mal ainda não se fixou, sempre haverá a possibilidade de ser corrigido. Mesmo que o mal se enrijeça, ainda será possível endireitar-se na direção de se tornar aquilo que se poderia ter sido e nunca se foi. Nesse sentido, a ideia de natureza é fundamental. Para Sêneca, a alma de qualidade (*bona mens*) não pode vir antes da imperfeição da alma (*mala mens*), pois antes de fazer o bem já somos ocupados por algo. Esse algo diz respeito a uma natureza que não está dada, que não é uma essência a ser retificada, mas que serve como um critério de discriminação, desde o qual se pode fazer a crítica e tomar distância dos hábitos, do meio e da convenção social. É em relação à natureza, ao funcionar como critério de distinção e de crítica, que se definirá o que precisa ou não ser modificado, corrigido. Nesse entendimento, sempre será necessário corrigir-se, pois a alma mesma é imperfeita. A ideia de natureza vincula-se, por sua vez, a outros dois aspectos em que as práticas de correção podem ser vislumbradas: a noção de desaprendizagem e a relação entre pedagogia e medicina.

---

<sup>105</sup> Funcionando de forma distinta, essa armadura de proteção (*paraskheué*) para os cristãos se constituiu nos “instrumentos de defesa para lutar contra as diversas tentações do maligno objetivando renunciar plenamente sua vontade e o mal que nela habita” (CANDIOTTO, 2008, p. 96). Nesse sentido, “o cristão é o asceta de si mesmo enquanto o estóico é o asceta do acontecimento” (CANDIOTTO, 2008, p. 96).

### 3.2 Desaprendizagem e a relação entre pedagogia e medicina

No âmbito da Antiguidade pagã, com a função crítica assumida pelas práticas de si na formação dos indivíduos, a noção de desaprendizagem assumiu grande importância. A crítica e discriminação das próprias ações, tendo como critério o entendimento de natureza, leva a uma busca pela desaprendizagem das más condutas, provenientes dos maus hábitos que foram adquiridos durante a vida, dos que foram impostos pelo meio e também daqueles que resultam das convenções sociais. De acordo com Foucault (2006), Sêneca se aproxima do vocabulário cínico para afirmar que “aprender as virtudes é desaprender os vícios” (*virtutes discere é vitia dediscere*), fazendo uso da noção de desaprendizagem, que é fundamental para essa corrente filosófica antiga. A desaprendizagem deve acontecer desde cedo, ainda com a prática de si realizada no período da juventude, de modo a promover uma reforma crítica do indivíduo. A desaprendizagem é motivada pela crítica do meio familiar, dos seus efeitos, dos valores transmitidos na primeira infância e das condições em que se desenvolve a infância, o que requer um distanciamento desse sistema de valores, devido à atribuição ao cuidado de si, da função de reverter inteiramente os valores veiculados e impostos pela família (FOUCAULT, 2006).

O entendimento de desaprendizagem que aparece nos cínicos e nos estóicos com Sêneca, prevalece na Carta 50 de Sêneca à Lucílio, como vemos a seguir:

Parece que temos vergonha de aprender a sabedoria! Pelos deuses, se acharmos que é vergonhoso buscar um mestre, então podemos perder a esperança de obter as vantagens da sabedoria por obra do acaso. Para dizer a verdade, nem sequer é necessário grande esforço se, como disse, começarmos a formar e corrigir a nossa alma antes que as más tendências cristalizem. Mas mesmo já empedernidas, nem assim eu desespero: com esforço persistente, com cuidados aturados e intensos, todas as más tendências serão vencidas. Podemos aprumar toros de madeira, por muito tortos que estejam; por meio de calor é possível endireitar pranchas curvas e adaptar sua forma natural às nossas conveniências. Com muito mais facilidade se pode dar forma à alma, essa entidade flexível, mais maleável que qualquer líquido. [...] ninguém atingiu a sabedoria sem primeiro passar pela insensatez! Todos temos o inimigo dentro de casa: aprender as virtudes equivale a desaprender os vícios (SÊNECA, 2004, p. 171).

Para os estóicos e para os cínicos, a tarefa de formação envolve a aquisição da virtude e da sabedoria, tarefa que se realiza por meio da correção que livra a alma do erro e que a retifica, fazendo com que se desaprenda tudo que foi deformado pela criação, pela educação e pelo hábito. Correção que não prevê o retorno a uma origem perdida, mas que intenciona uma

reforma de si e nessa reforma se esculpe o material maleável de que a alma é formada, na percepção do estoicismo. Nesse aprendizado da sabedoria e da virtude, a relação com o mestre é de grande importância, como veremos adiante.

Ainda em Sêneca, ao retomarmos o entendimento de que o mal não provém de fora, mas está no interior do eu, seria preciso trabalhar para expulsar, dominar e se liberar desse mal que existe dentro de cada um. Nesse sentido, seria mais fácil realizar a correção desde muito cedo, quando o mal ainda não se incrustou no ser. A formação, mesmo quando direcionada aos jovens, deve corrigir dominando esse mal que já está no interior do indivíduo, pois quanto antes se buscar a correção, maiores serão as possibilidades de êxito ou de cura. Para tanto, a desaprendizagem deve ser iniciada o quanto antes, de modo a promover uma reforma de si. A correção-liberação dos vícios habilita a alma ao aprendizado da virtude, tarefa árdua a ser praticada com empenho. De acordo com Sêneca (2004, p. 171, 172):

Com tanto maior vontade nos devemos aplicar a emendar-nos: uma vez aprendidos, os bens da sabedoria permanecem para sempre na nossa posse. A virtude nunca se esquece. As plantas crescem com dificuldade num solo inadequado, e por isso será fácil arrancá-las, eliminá-las; mas colocadas num terreno apropriado ganham raízes firmes. A virtude está de acordo com a natureza; os vícios, esses, são como plantas daninhas e nocivas. As virtudes adquiridas não podem ser extirpadas, é com facilidade que as podemos conservar; adquiri-las, contudo, é tarefa árdua, portanto é próprio de um espírito fraco e doente reexperienciar experiências desconhecidas. Obriguem-se, portanto, esse espírito a dar os primeiros passos. Passada esta fase o tratamento deixa de amargar e torna-se mesmo, enquanto se processa a cura, uma fonte de prazer.

Como se pode perceber no vocabulário empregado por Sêneca, a prática de si aparece correlacionada às práticas e ao pensamento médico<sup>106</sup>, onde a noção de doença e paixão (*páthos*) é central tanto nos epicuristas quanto nos estoicos. A relação entre filosofia e medicina já era concebida antes dos séculos I e II, aparecendo em Platão e na tradição pós-platônica. Porém, o modelo pedagógico platônico passa a ser substituído por um modelo médico, onde o cuidado de si não se torna outro tipo de pedagogia, mas assume como característica principal o dever de “se tornar um cuidado médico permanente” (FOUCAULT, 2004, p. 339), no qual o indivíduo se constitui como médico de si mesmo. A necessidade de se cuidar ao longo de toda a vida e não mais de preparar-se para a vida adulta, ou para outra vida em um momento específico da existência, demarca um objetivo distinto, qual seja, a preparação “para uma realização plena da vida” (FOUCAULT, 2004, p. 339). Essa

<sup>106</sup> Epíteto referia-se a sua escola de filosofia como um hospital ou dispensário da alma, um lugar para onde se vai quando não se está em boa saúde.

preparação, que só se completará no momento que precede a morte, caracteriza a velhice como plenitude e, assim, inverte os valores tradicionais gregos em torno da juventude.

Como foi assinalado anteriormente, o modelo médico toma a noção de *páthos* como principal. Além dessa noção, a descrição da prática de si pela filosofia designa um procedimento médico, cujo foco se volta ao entendimento de *therapeúein*<sup>107</sup>, que “significará, ao mesmo tempo: cuidar-se, ser seu próprio servidor e prestar um culto a si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 120). Nessa correlação entre uma prática religiosa, que é a da prática da alma com a medicina, a terapêutica se configura como uma “forma de atividade de cuidados mais ampla, mais espiritual, menos diretamente física do que a dos médicos para a qual reservam o adjetivo *iatriké* (a prática iátrica se aplica ao corpo)” (FOUCAULT, 2006, p. 121). Mesmo envolvendo cuidados mais amplos que aqueles direcionados ao corpo, fica visível a proeminência do cuidado médico na cultura de si e seu vínculo a uma atenção com o corpo. No Alcibíades de Platão, a distinção entre alma e corpo aparece de forma clara, tendo em vista que a alma era bem especificada como objeto do cuidado de si. Mais tarde é que o corpo será reintegrado. Nos epicuristas e nos estóicos “veremos o corpo reemergir como objeto de preocupação, de sorte que ocupar-se consigo será, a um tempo, ocupar-se com a própria alma e com o próprio corpo” (FOUCAULT, 2006, p. 133). Sendo assim, o cuidado de si como cuidado médico permanente traz a preocupação com o corpo e abarca uma atenção mais ampla, direcionada à alma. Como nos explica Fábio Lopes (2014, p. 303):

Pelo fato de as perturbações poderem circular entre corpo e alma seria preciso corrigir a alma se se quer que o corpo não prevaleça sobre ela, e retificar o corpo se se quer que a alma mantenha o completo domínio sobre si própria. E a esse ponto de contato, enquanto ponto de fraqueza do indivíduo, que se dirige a atenção que se concede aos males, mal-estares e sofrimentos físicos.

O cuidado do corpo nessas práticas de si pode ser visto “pelo medo do excesso, pela economia do regime, pela escuta dos distúrbios, pela consideração de todos os elementos (estação, clima, alimentação, modo de vida) que podem perturbar o corpo e, através dele, a alma” (LOPES, 2014, p. 303). Porém, é a alma que necessita ser corrigida e, no ponto de contato com o corpo, será preciso dominar os instintos e impulsos de modo que ambos se

---

<sup>107</sup> *Therapeúein* significa três coisas: a realização de um ato médico que objetiva curar ou cuidar-se; a atividade do servidor que obedece às ordens e serve o mestre; e, por fim, prestar um culto. Foucault (2006) cita Filon de Alexandria —filósofo neoplatônico judeu (20 a.C.- 50 d.C) —, ao referir-se aos Terapeutas como um grupo de pessoas que, em certo momento da vida, retiraram-se para as proximidades de Alexandria a fim de compor uma comunidade que se volta ao cuidado da alma, tal como os médicos cuidam do corpo. Também se intitulam terapeutas, para Filon, porque praticam o culto do Ser (*tò ón: therapeúousi tò ón*).

mantenham no caminho da retificação. É nesse sentido que se propõe o reconhecimento da situação de doença, na qual o indivíduo “deve ser curado, seja por si mesmo, ou por alguém que para isso tem competência” (LOPES, 2014, p. 303). Sobre a experiência da subjetividade nos gregos e as relações entre alma e corpo, Ortega (1999, p. 71) assinala que no “no mundo arcaico dos heróis homéricos não existia uma divisão apreciável entre o corpo (*soma*) e a alma (*psyche*). O *soma*, que abrange simultaneamente o corpo e o cadáver, constitui o *autos*<sup>108</sup> do homem homérico”. A *psyche* tem o sentido de físico-corpóreo na época arcaica. Já em Platão, vemos que o *soma* passará a designar o corpo vivo e não mais o cadáver, ao passo que *psyche* se refere à alma. Assim, “o *autos* passa do *soma* à *psyche*, separando-se do corpo e ganhando autonomia” (ORTEGA, 1999, p. 71). Seguindo os estudos do autor, entende-se que na Grécia clássica todos os indivíduos tem uma alma (*psyche*), mas esta não se configura como um eu e não tem sentido psicológico, pois “os gregos não conheciam a introspecção. O sujeito é extrovertido” (ORTEGA, 1999, p. 72). A consciência se volta para o exterior e não há uma autoconsciência, do modo como ela é entendida no sentido moderno. Em Platão, há uma interação entre a alma em sua natureza divina (*daimon*) e a parte da alma que se relaciona diretamente com o corpo. Nesse sentido, tem-se uma ascese moral cujo objetivo é a constituição de uma interioridade que assume a forma de um si mesmo.

É para corrigir esse indivíduo e principalmente a sua alma, que está conectada ao corpo, que a figura do mestre é fundamental, pois funciona como “um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. Ele é o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito” (FOUCAULT, 2006, p. 125). Portanto, o mestre faz a mediação necessária que requer a transformação dos maus hábitos e do comportamento vicioso, o que torna a correção indispensável. Essa formação é conduzida não de modo externo ao sujeito, pois se trata de uma “formação que tinha por objeto a própria constituição do sujeito, sempre circunscrita a certos domínios de exercícios, regras, práticas e exames. Formação capaz de finalizar a um tipo de sujeito, portanto, de colocar em movimento práticas subjetivantes” (CARVALHO, 2010, p. 42), apesar de envolverem experiências bastante heterogêneas. No período helenístico e romano, tal como nos explica Foucault (2006), a relação com o outro aparece sob uma forma diferente, apesar de ser necessária, assim como na época clássica. A necessidade do outro está fundada, para além da ignorância, “no fato de que o sujeito é menos ignorante do que malformado, ou melhor, deformado, vicioso, preso a maus hábitos” (FOUCAULT, 2006, p. 160). Portanto,

---

<sup>108</sup> *Autos* é o si mesmo.

Não é para um saber que substituirá sua ignorância que o sujeito deve tender. O indivíduo deve tender para um *status* de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência. Há que substituir o não-sujeito pelo *status* de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo. Há que constituir-se como sujeito e é nisto que o outro deve intervir (FOUCAULT, 2006, p. 160).

Quando a relação consigo se torna o objetivo da prática de si e meta final da vida que somente alguns conseguem alcançar, para que essa prática de si atinja seu objeto que é o eu, o outro se torna indispensável. Na época clássica, têm-se três tipos de relação com o outro ou três tipos de mestria, que são necessárias para a formação do jovem. Essas três formas de relação com o outro, ou seja, a mestria de exemplo, a mestria de competência e a mestria socrática, assentam-se num jogo entre ignorância e memória, pois é a memória o que permite passar da ignorância a não-ignorância. Mesmo quando houver a necessidade de aprender um conhecimento que requer treino, será preciso um mestre, porém, nesse âmbito não se trata de maus hábitos a serem reformados, e sim apenas de algo que se ignora. Esses modos de relação com o outro é que serão deslocados no período helenístico e romano e não será mais no jogo da memória e da ignorância que o mestre exercerá sua função, pois passará a ser um mediador na formação do indivíduo como sujeito. Nesse sentido é que,

Quando se tratar de transformar os maus hábitos, de transformar a *hêxis*, a maneira de ser do indivíduo, quando for preciso corrigir-se, a *fortiori* então será necessário um mestre. Passar da ignorância ao saber implica o mestre. Passar de um *status* ‘a corrigir’ ao *status* ‘corrigido’ supõe, a *fortiori*, um mestre. A ignorância não podia ser operadora de saber e nisto, neste ponto, se fundava a mestria no pensamento clássico. Doravante, o sujeito não pode mais ser operador de sua própria transformação e nisto se inscreve agora a necessidade do mestre (FOUCAULT, 2006, p. 161).

A correção, implicada à ideia de transformação dos maus hábitos do indivíduo para sua constituição como sujeito, requer, portanto, a figura do mestre, ou seja, necessita da relação com outro que será o operador dessa reforma de si. Nesse sentido, Sêneca reflete sobre a agitação do pensamento que demanda o auxílio de outro. Na carta 52 à Lucílio, temos a seguinte passagem:

Que tendência é esta, Lucílio, que nos desvia do rumo pretendido, que nos empurra para o ponto donde pretendemos sair? Que debate se desenrola na nossa alma e nos impede de manter uma vontade firme? Andamos à deriva entre resoluções contrárias; não conseguimos ser fiéis a uma vontade livre, absoluta, constante. Dirás tu que é prova de insensatez não ter um propósito contínuo, um interesse permanente. Mas dessa insensatez como e quando

nos conseguiremos libertar? Por si só, ninguém conseguirá sair do remoinho; é necessário alguém que estenda a mão e ajude a pisar em terra firme (SÊNECA, 2004, p. 176-177).

Sobre essa tendência que nos desvia do rumo pretendido, essa insensatez ou estupidez da qual ninguém poderia sair sozinho, é preciso de um outro que faça o movimento de puxar o indivíduo para fora dessa não vontade de si. Foucault (2006, p. 161), ao fazer a análise dessa Carta escrita por Sêneca, destaca que “é de boa e de má saúde que se trata nesta necessidade do mestre ou da ajuda, logo, trata-se efetivamente de correção, de retificação, de reformação”. Também aponta que esse estado de doença do qual é preciso sair trata-se de *stultitia*, ou seja, do estado daquele que ainda não teve cuidados consigo. O objetivo da prática de si é justamente sair desse estado de quem está aberto e deixa a vida acontecer, sem separar as representações que vem do mundo exterior e os elementos subjetivos, de quem deixa a vida passar sem memória e sem vontade e, por isso, muda constantemente seu modo de viver. O indivíduo *stultus* é aquele que não desenvolveu a capacidade de querer como convém e, assim, sua vontade não é livre. Uma vontade livre é aquela que quer sem determinação, que quer absolutamente e sempre. Esse objeto que se pode querer absolutamente, livremente e sempre é o próprio eu. O *stultus*, portanto, não quer a si mesmo, não quer o próprio eu e demonstra uma desconexão entre o eu e a vontade. Desse modo,

Sair da *stultitia*, na medida mesma em que ela se define por esta não-relação consigo, não pode ser feito pelo próprio indivíduo. A constituição de si como objeto suscetível de polarizar a vontade, de apresentar-se como objeto, finalidade livre, absoluta e permanente da vontade, só pode fazer-se por intermédio de outro. [...] entre o indivíduo que não quer seu próprio eu e o que conseguiu chegar a uma relação de domínio e posse de si, de prazer consigo, que é, com efeito, o objetivo da *sapientia*, é preciso que o outro intervenha. Estruturalmente, digamos, a vontade característica da *stultitia* não pode querer cuidar de si. Consequentemente, como vemos, o cuidado de si necessita da presença, da inserção, da intervenção do outro (FOUCAULT, 2006, p. 165).

O outro, de que o cuidado de si necessita, não é um educador tradicional que irá ensinar princípios e também não é um mestre de memória. A ação empreendida por este outro “não se trata de *educare*, mas de *educere*: estender a mão, fazer sair, conduzir para fora. [...] ação, com efeito, que será operada sobre o indivíduo, indivíduo ao qual se estenderá a mão e que se fará sair do estado, do *status*, do modo de vida, do modo de ser no qual está” (FOUCAULT, 2006, p. 165). Mais do que educação, esse movimento de educação, de ser puxado para fora por outro é fundamental para que o sujeito constitua a si mesmo. Essa é a

função do filósofo ao atuar como operador capaz de edificar a relação do ser consigo, como aquele capaz de fazer com que o indivíduo queira a si mesmo e abandone os maus hábitos para buscar a virtude. O filósofo, sendo o único que pode fazer o governo dos homens, de governar os que querem governar a si mesmos e também aqueles que querem governar outros, é, portanto, aquele capaz “de construir assim uma prática geral do governo em todos os graus possíveis: governo de si, governo dos outros” (FOUCAULT, 2006, p. 167). Nesse aspecto, coloca-se a principal diferença entre a filosofia e a retórica<sup>109</sup>. Enquanto a retórica faz uso dos meios pelos quais é possível agir sobre os outros a partir do discurso, a filosofia coloca à disposição dos indivíduos um conjunto de princípios e de práticas pelos quais se pode exercitar o cuidado de si e também o cuidado dos outros. O ensino da retórica e o ensino filosófico<sup>110</sup> constituem duas formas ou vias<sup>111</sup> de realização da *Paidéia*<sup>112</sup>, entre os séculos V e IV, a primeira (sofística ou da arte do ensino) estava voltada ao ensino e ao mestre e a segunda (socrática ou filosófica) estava centrada no método dialético e na atividade que consiste em cuidar da alma e alcançar a virtude (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009b).

O filósofo é aquele que consegue fazer com que o dirigido compreenda que sua vontade não é livre e que, em muitas situações, ele acaba fazendo o que é nocivo e não aquilo que é útil. Sendo assim, no debate intelectual, o filósofo permite a distinção da verdade do erro e a substituição deste erro conseguindo assim “mover o espírito na boa direção” (FOUCAULT, 2006, p. 172). Ao refutar e movimentar o espírito do outro, aquele que ensina “conseguirá transformar a atitude daquele que estava enganado” (FOUCAULT, 2006, p. 172) dirigindo-o como convém. É preciso considerar que,

A alma é como uma balança, inclina-se para um ou outro lado. Queiramos ou não, inclina-se conforme a verdade que é levada a conhecer. E, quando sabemos assim [manobrar] o combate (a *mákhe*) que se desdobra no espírito do outro, quando, por uma suficiente arte do discurso, somos capazes de conduzir a ação que consiste em refutar a verdade em que ele crê e mover seu espírito para o bom lado (FOUCAULT, 2006, p. 172).

<sup>109</sup> O ensino da retórica era criticado por direcionar a ocupação de si muito mais ao corpo do que à alma.

<sup>110</sup> A filosofia grega resulta da crise pedagógica ateniense e funciona também como uma pedagogia, de acordo com Foucault (2006).

<sup>111</sup> Noguera-Ramírez (2009b, p. 53) explica que essas duas formas ou vias de educação não desapareceram com a Grécia Clássica, mas foram modificadas e retomadas em outros séculos. Destacam-se três modalidades: “o modo cristão da doutrina e disciplina, o modo da Época Clássica ou da Didática, e o modo ‘científico’ ou da Ciência da Educação alemã, das Ciências da Educação francófonas e dos *Curriculum Studies* anglo-saxônicos”.

<sup>112</sup> *Paideia* (παιδεία) refere-se ao sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga que tinha por objetivo a formação de um cidadão perfeito e completo que fosse capaz de desempenhar um papel positivo na sociedade. O conceito surgiu nos tempos homéricos e permaneceu ao longo dos séculos, embora variando suas formas de realização. O conceito e seu desenvolvimento foram detalhadamente analisados por Werner Jaeger na obra *Paideia: a formação do homem grego*.

Nessa operação se efetiva a correção, mediada pela mudança que se realiza no espírito do outro. Porém, quando não se tem êxito nessa intervenção “não devemos crer que faltoso é aquele que dirigimos, mas nós próprios. Deveremos acusar a nós mesmos, não aqueles que não conseguimos convencer” (FOUCAULT, 2006, p. 172). Interessante observar que, nesse movimento de correção do espírito que passa pela modificação e liberação dos maus hábitos, o próprio indivíduo não é responsabilizado caso não se modifique. Pode-se entender que essa situação que configura uma incorrigibilidade coloca-se, para os antigos, como falta de habilidade do mestre já que sozinho o indivíduo não poderá sair do estado insensato em que se encontra.

Essa relação com a verdade que visa a transformar o modo de ser do sujeito pode ser entendida como psicagógica. De acordo com Foucault (2006), a psicagogia tinha um vínculo muito próximo com a filosofia e a pedagogia, porém, possui uma funcionalidade, na Antiguidade greco-romana, distinta daquela que assumiu na tradição cristã. Enquanto a pedagogia se constituía na transmissão de uma verdade que “tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica” (FOUCAULT, 2006, p. 493), pode-se compreender a relação psicagógica como “a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos” (FOUCAULT, 2006, p. 493).

Importa esclarecer que os procedimentos psicagógicos se alteram no deslocamento entre a filosofia greco-romana e o cristianismo. Na psicagogia da Antiguidade greco-romana, a necessidade do dizer verdadeiro, bem como as regras da enunciação da verdade, para que ela possa ser realizada e para que tenha os efeitos esperados, estão do lado do mestre ou conselheiro. É sobre ele que pesa a obrigação da verdade e, nesse sentido, a relação psicagógica se aproxima da relação pedagógica. Já na psicagogia cristã, a obrigação da verdade é conferida àquele que é dirigido e somente o custo da enunciação da verdade permitirá a sua condução. Desse modo,

A psicagogia de tipo, digamos, cristão irá distinguir-se e opor-se profundamente à psicagogia de tipo filosófico greco-romano. A [psicagogia] greco-romana estava ainda muito próxima da pedagogia. Ela obedecia a mesma estrutura geral segundo a qual é o mestre que mantém o discurso de verdade. O cristianismo, por sua vez, irá desvincular a psicagogia da pedagogia, solicitando à alma — à alma que é psicagogizada, que é conduzida — que somente ela detém e que não constitui o único, mas é um dos elementos fundamentais da operação pela qual seu modo de ser será modificado. É nisto que consistirá a confissão cristã. [...] na espiritualidade cristã é o sujeito guiado que deve estar presente no interior do discurso

verdadeiro como objeto de seu próprio discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2006, p. 494-495).

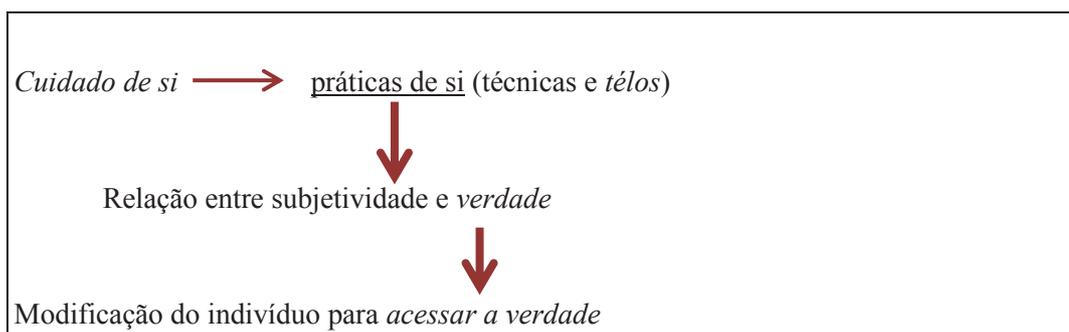
Cabe lembrar que na forma psicagógica cristã, no falar verdadeiro daquele que é guiado, o sujeito da enunciação é também o seu referente, ele está presente como objeto do seu próprio discurso. O dirigido, ao verbalizar seus pensamentos ao diretor espiritual, tornava possível a discriminação dos pensamentos bons e maus, de modo a refutar aqueles considerados prejudiciais. Nesse caso, o diretor orientava a conduta do dirigido de modo a corrigi-la, ao mesmo tempo em que ele mesmo precisava de um guia, de outro para que a sua correção, a correção de seus pensamentos, impulsos e de suas vontades pudesse ser feita. Percebe-se uma inversão da posição ocupada por aquele que tem a obrigação de pronunciar a verdade, sendo que esta inversão é o que vai definir, na tradição cristã, a prática da confissão. Outra diferença a ser sinalizada diz respeito à presença do sujeito no pronunciamento da verdade. Enquanto na perspectiva cristã o sujeito estava presente na própria enunciação, no contexto greco-romano o mestre, como sujeito que proferia a verdade, está presente apenas “em uma coincidência entre o sujeito da enunciação e o sujeito de seus próprios atos” (FOUCAULT, 2006, p. 495), onde a verdade que ele mesmo enuncia pode, ao mesmo tempo, ser vista nas suas ações, nele próprio. Nesse contexto, a correção incidia sobre o dirigido, sendo que o mestre, tendo já desenvolvido o domínio de si, era possuidor de uma subjetividade autônoma. A correção se realizava ao modo de uma prática de administração, na qual o mestre avaliava e corrigia seus próprios atos. Não se pode esquecer que a avaliação é um elemento fundamental para a correção e, no contexto pagão, considerava os *atos*, e não o *pensamento*, como posteriormente acontecerá na tradição cristã.

### **3.3 Tripé: Correção, subjetivação e verdade na Antiguidade pagã**

Funcionando como fio condutor que articula subjetividade e verdade (CANDIOTTO, 2008) as práticas atreladas ao cuidado de si, nos primeiros séculos de nossa era, requerem uma exigência ética. Desse modo, na espiritualidade antiga a verdade transforma o sujeito, “na medida em que ele é desqualificado para ser fundamento de verdade” (CANDIOTTO, 2008, p. 90). Para ter acesso a verdade é preciso que o indivíduo se modifique, transforme-se e para isso, é preciso agir sobre si mesmo, pois “a verdade jamais é dada ao sujeito por um simples ato de conhecimento” (FOUCAULT, 2006, p. 19). Não é possível vislumbrar a verdade sem uma transformação, uma conversão do indivíduo e para acessá-la é preciso

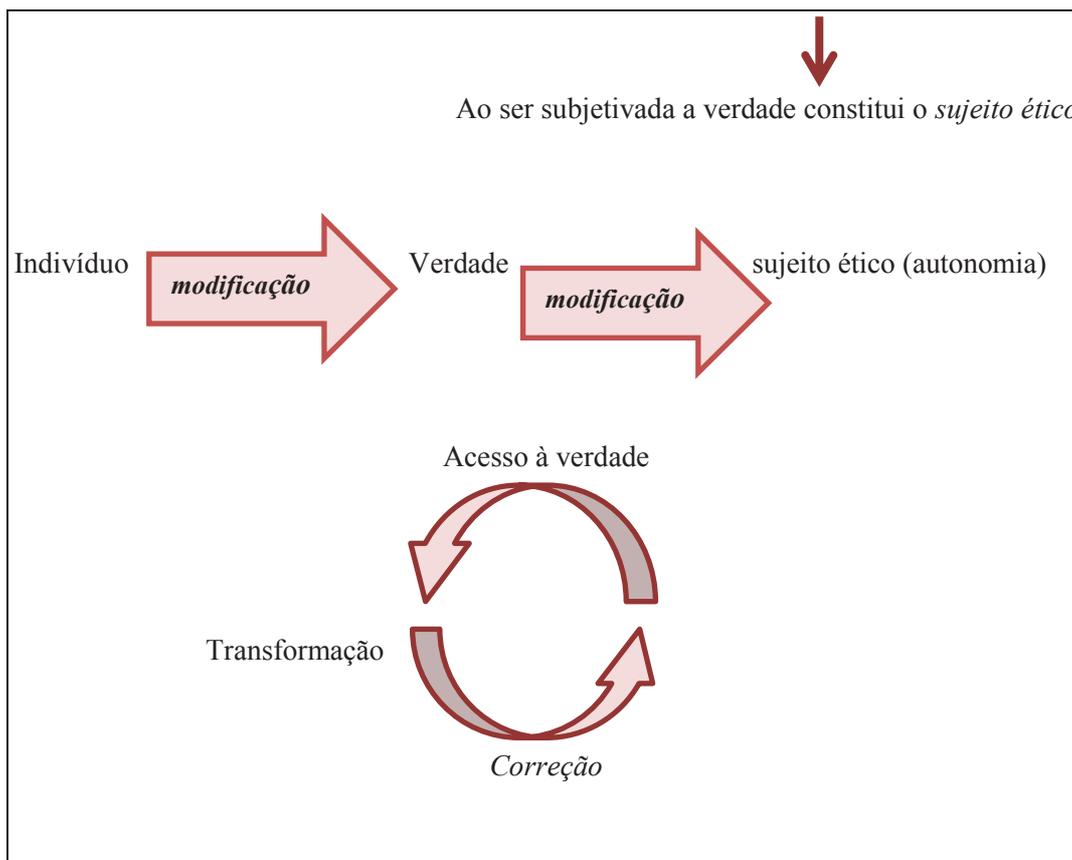
corrigir-se. Na Grécia arcaica<sup>113</sup> já aparece a necessidade de exercitar uma tecnologia de si para acessar a verdade. Essa tecnologia envolve ritos de purificação, técnicas de concentração da alma, técnica do retiro, prática da resistência, entre outras que permanecerão sendo praticadas por um longo período. A correção se configura como o *meio* necessário para acessar a verdade e como *efeito* desse processo, leva à transformação pessoal. Sendo assim, a possibilidade de se corrigir funcionará como uma via para acessar a verdade e ser transfigurado por ela. Não há, portanto, possibilidade de transformação do indivíduo, de acesso à verdade e de subjetivação sem a correção. Assim, podemos verificar que a correção é central para o trabalho ético<sup>114</sup> que visa a alcançar uma vida bela. Esse trabalho sobre si mesmo pode ser entendido no âmbito do tema filosófico e das práticas espirituais, os quais não se separam. Enquanto a filosofia era compreendida pelo que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso a verdade, a espiritualidade remonta ao conjunto de práticas que constituem, para o sujeito, o que é necessário fazer para acessar a verdade, a qual “só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele é, não é capaz de verdade [...] deste ponto de vista não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do sujeito” (FOUCAULT, 2006, p. 20). Desse modo, ao mesmo tempo em que a correção é um caminho para a verdade que transforma, é também um caminho que exige transformação. Essa relação está ilustrada no quadro a seguir.

Quadro 10 — Correção na Antiguidade pagã



<sup>113</sup> A classificação da história em períodos traz o risco de fixar e reduzir a complexidade da trama dos acontecimentos e suas relações. Mesmo correndo esse risco, cito a periodização feita por Flávia Eyler (2014) para situar o período arcaico entre os séculos VIII-VI a.C. Nesse período, vemos o surgimento da *pólis* como quadro fundamental da civilização grega e as cidades de Esparta e Atenas como modelo de organização social. Anterior ao período arcaico a autora cita o período da Realeza micênica (Idade do Bronze), séculos XVI-XII a.C e, posterior ao período arcaico, temos o período Clássico nos séculos V-IV a.C e o período helenístico, nos séculos IV-II a.C.

<sup>114</sup> O trabalho ético ou subjetivação ética proposta por Foucault é irreduzível à compreensão do sujeito pelas filosofias do sujeito. Tal contraste é visto na afirmação de que, “desde o pensamento grego clássico até o helenismo greco-romano é impossível definir o sujeito, simplesmente porque ele inexistente, tal como a filosofia moderna o entende” (CANDIOTTO, 2008, p. 101). Para o filósofo, a teoria do sujeito emerge com as práticas de confissão cristãs no Ocidente e, em momento posterior, por uma racionalização do eu psicológico.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Desse modo, para chegar à verdade é preciso transformar-se ou converter-se. Em sua etimologia, “conversão (do latim, *conversio*) significa ‘giro’, ‘mudança de direção’. O termo serve, pois, para designar toda espécie de giro ou transposição” (HADOT, 2014, p. 203). O autor explica que na perspectiva religiosa e filosófica, a conversão se refere a uma mudança de ordem mental que pode fazer referência tanto à mudança de uma opinião quanto à transformação mais profunda da personalidade. Assim,

o termo latino *conversio* corresponde, de fato, a dois termos gregos de sentidos diferentes: por um lado, *epistrophè*, que significa ‘mudança de orientação’ e implica a ideia de um retorno (retorno à origem, retorno a si); por outro lado, *metanoia*, que significa ‘mudança de pensamento’, ‘arrependimento’ e implica a ideia de uma mutação e renascimento. Portanto, na noção de conversão, há uma oposição interna entre a ideia de ‘retorno à origem’ e a ideia de ‘renascimento’ (HADOT, 2014, p. 203).

Para Pierre Hadot (2014) o fenômeno da conversão no período pré-cristão fica menos evidente no âmbito religioso do que no âmbito político e filosófico. Naquele contexto, a experiência da conversão é vista na vida política realizada por homens na Grécia antiga, a

qual poderia acontecer pela discussão que, na democracia, permitia fazer uma mudança na alma do adversário. Essa possibilidade de mudar o outro se efetivava pelo uso da linguagem, técnicas de retórica e métodos persuasivos. Porém, a conversão filosófica é mais radical que a conversão política, apesar de estar vinculada a ela, e isso porque remete a conversão à educação. Nesse sentido, Hadot (2014, p. 205) afirma que “toda educação é conversão. Toda alma tem a possibilidade de ver essa luz do Bem. Seu olhar, contudo, está mal orientado e a tarefa da educação consistirá em voltar esse olhar na boa direção. A isso se seguirá então uma transformação total da alma”. Assim é que os filósofos, estando convertidos na direção do bem e ao governarem a cidade, poderão também convertê-la nessa mesma direção. A conversão que se dava pelo governo da cidade, após Platão e nas escolas filosóficas<sup>115</sup> que passaram a existir — escola estóica, epicurista e neoplatônica<sup>116</sup> — esteve direcionada para os indivíduos e não mais para a cidade. Aqui,

a filosofia torna-se essencialmente um ato de conversão. Essa conversão é um acontecimento provocado na alma do ouvinte pelo discurso filosófico. Ela corresponde a uma ruptura total com a maneira habitual de viver: mudança de costume frequentemente de regime alimentar, às vezes renúncia aos afazeres políticos, mas sobretudo transformação total da vida moral, prática assídua de numerosos exercícios espirituais. [...] A filosofia antiga, portanto, não é jamais a edificação de um sistema abstrato, mas aparece como um apelo à conversão por meio da qual o homem reencontrará sua natureza original (*epistrophè*) em um violento desenraizamento da perversão

---

<sup>115</sup> O principal objetivo da filosofia, expresso em movimentos ou escolas filosóficas, desde Sócrates (século V a. C) até a proeminência da cultura cristã (século V d. C) se direcionava ao papel da filosofia na elaboração de uma forma de vida regida por princípios de conhecimento (*gnose*) que fossem apropriados. Assim, por mais de mil anos se organizaram escolas filosóficas que “se autocompreendiam como portadoras da missão de construir uma forma de vida própria que se diferenciava dos outros modos de vida ao oferecer a possibilidade de conseguir a *eudaimonia* (felicidade) ou, ao menos, diminuir o sofrimento e dar sentido à existência” (RUIZ, 2015, p. 11). O autor explica que a existência de um modelo socrático da filosofia como forma de vida perdurou até o século V d. C. Já as escolas filosóficas que se sucederam — tais como a platônica, neoplatônica, aristotélica, estóica, epicurista e cínica — eram distintas no seu conteúdo teórico e no método do conhecimento, porém todas tinham em comum o entendimento de que a filosofia tinha por objetivo levar à construção de uma “forma-de-vida”. Cada escola se distinguia quanto ao método e ideal de “forma-de-vida” a ser buscado, entretanto, outro ponto em comum entre as escolas filosóficas pode ser observado, qual seja, alcançar a felicidade (*eudaimonia*).

<sup>116</sup> O neoplatonismo diz respeito ao conjunto de doutrinas e escolas de inspiração platônica desenvolvidas do século III ao século VI. O neoplatonismo é direcionado para os aspectos espirituais e cosmológicos do pensamento platônico, sintetizando o platonismo com a teologia egípcia e judaica. A distinção entre platônicos e neoplatônicos é realizada na Modernidade e se deve à percepção de que a filosofia neoplatônica continha interpretações suficientemente originais a Platão para torná-la substancialmente diferente do que Platão escreveu. Os neoplatônicos acreditavam na perfeição humana e na felicidade como algo atingível neste mundo, as quais podem ser alcançadas através da contemplação filosófica. Para o neoplatonismo, o mal e a escuridão não existem de forma independente, pois seriam apenas a ausência do bem ou da luz. Assim, as coisas estariam bem na medida em que elas existem e seriam más apenas na medida em que são imperfeitas. Também se entende que todas as pessoas retornam para a Fonte. A Fonte, o Absoluto, ou o Um é de onde todas as coisas brotam e como superconsciência (*nous*), é o lugar para onde todas as coisas voltam. Pode-se dizer que toda a consciência será limpa ao retornar à Fonte e que todas as coisas têm força ou potencial (*dunamis*) como essência. Consulta disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Neoplatonismo>. Acesso em: 05 out. 2015.

na qual vive o comum dos mortais e numa profunda reviravolta de todo o ser (aqui já se trata da *metanoia*) (HADOT, 2014, p. 205-206).

A conversão filosófica trabalhada pelos indivíduos visando à própria condução e não mais voltada ao governo da cidade, corresponde a um aspecto da generalização do cuidado de si que, como tratei anteriormente, em sua função formadora torna a correção uma prática fundamental. Como se viu, as práticas que integravam o cuidado de si tiveram relações muito próximas e privilegiadas com a filosofia. Porém, quanto mais essas práticas se difundiram pela figura do filósofo, mais essa figura se tornou ambígua. Foucault (2006, p. 191) analisa aspectos<sup>117</sup> que descaracterizaram<sup>118</sup> a filosofia como profissão, demonstrando que o “apagamento da vida filosófica no que ela tinha de singular” e o afastamento da filosofia em relação à vida política são elementos que levaram a prática de si a tornar-se uma prática social. Com o desenvolvimento e exercício da prática de si fora do âmbito da instituição filosófica, ela passa a constituir-se como “modo de relação entre os indivíduos” (FOUCAULT, 2006, p. 191), uma “espécie de princípio de controle do indivíduo pelos outros” (FOUCAULT, 2006, p. 191) e de estabelecimento de uma relação consigo que tem como ponto de apoio um outro que já não é mais, precisamente, um filósofo profissional. A figura do mestre é questionada em sua singularidade, competência e habilidade na medida em que a prática de si se socializa e, assim, “a constituição de uma relação de si consigo mesmo vem manifestamente atrelar-se às relações de si com o Outro” (FOUCAULT, 2006, p. 192). Essa modificação é importante porque desloca a ênfase da prática de si para a ênfase de uma prática em relação ao outro, o que irá caracterizar uma racionalização dos modos de condução, séculos mais tarde. O processo que racionalizou as práticas de condução se desenvolve lentamente, passando por um complexo período de realização até chegar a meados do século XVI, transformando-se em uma forma de condução governamentalizada. Tratarei de aspectos centrais desse deslizamento dos modos de condução no Capítulo 4.

Neste momento, passo às práticas de correção instauradas na tradição cristã, nas quais a direção de conduta prescinde de uma relação com o outro, relação em que esse outro —

---

<sup>117</sup> Foucault (2006) cita como exemplo três aspectos encontrados em um texto de Plínio para Eufrates. Nesse texto elogioso se constata: a apresentação de uma maneira de ser de um conjunto de cultura em que se veem os velhos valores da liberalidade romana, as práticas da retórica e as responsabilidades políticas. O texto serve para caracterizar os séculos I e II, onde se percebe uma tendência ao exercício da prática de si fora da profissão filosófica.

<sup>118</sup> No momento em que a filosofia se torna importante e o filósofo tem sua função cada vez mais solicitada, vê-se que essa prática filosófica passa a se realizar como aconselhamento de existência, a qual acontece de forma circunstancial. Nesse contexto, a função filosófica do filósofo se esvai, à medida que ele foi tornando-se um conselheiro. Essa mudança levará a prática de direção de consciência para fora do campo de atuação profissional dos filósofos, o que a configurou como forma de se relacionar com os indivíduos num âmbito amplo e geral.

diretor de consciência — assume lugar privilegiado pela necessidade de uma dependência absoluta e permanente.

### 3.4 Práticas de correção na Antiguidade cristã

Ao buscar as práticas de correção na Antiguidade, importa fazer uma distinção entre a ética<sup>119</sup> dos antigos pagãos, que se direcionava ao cuidado de si; da moral<sup>120</sup> cristã que tem por objetivo a renúncia a si. Mesmo fazendo uso das mesmas técnicas e exercícios espirituais que caracterizam a austeridade moral no modo de vida antigo, o sentido e a finalidade das práticas de si e dos modos de correção na Antiguidade pagã e cristã são contrastantes. Nesse sentido, é possível entender que, se para os pagãos o objetivo das práticas ascéticas era construir um sujeito autônomo, que fosse capaz de governar a si mesmo e aos outros, para os cristãos, essas mesmas práticas e a correção que tais práticas requerem deveriam produzir um sujeito que fosse obediente. Desse modo, na transição da cultura pagã para a cultura cristã é possível verificar continuidades e descontinuidades bem definidas.

No curso *Do governo dos Vivos*, Foucault (2011) realiza uma análise das práticas penitenciais do cristianismo primitivo, para compreender a constituição da subjetividade cristã. Vê-se que essas práticas se apropriam do domínio do cuidado de si antigo, apresentando-se como a cristianização do ideal grego da vida filosófica. Nesse contexto, há uma inversão do seu sentido interno. Nos primeiros séculos do cristianismo, o monarquismo faz uso das mesmas técnicas da vida filosófica utilizadas na filosofia helenística, porém, ao serem exercitadas, essas técnicas geram outras práticas. É o que buscarei mostrar adiante, ao ilustrar algumas dessas técnicas de si que permanecem sendo praticadas ao longo da Antiguidade cristã, de modo a localizar ações contínuas e descontínuas quanto à função corretiva, bem como seus efeitos a partir dessa outra atmosfera que se apresenta.

Ao analisar um texto de São Nilo, do século IV, Foucault (2011) mostra que a correção, na tradição cristã, apresenta-se como necessária para o estabelecimento de uma vida perfeita, pois, coloca-se como o *meio* onde se aperfeiçoam os costumes, retifica-se a maneira de ser e se conhece verdadeiramente quem se é. Sendo assim, a correção era condição

<sup>119</sup> A ética é compreendida como a maneira pela qual o indivíduo se transforma e se constitui como “o próprio sujeito moral do código, estabelecendo para si a substância ética a ser privilegiada como problema” (PORTOCARRERO, 2008, p. 425). Os estudos foucaultianos em torno da ética se realizam pela pesquisa dos processos históricos a partir dos quais as operações de subjetivação se vincularam a discursos de verdade.

<sup>120</sup> Na perspectiva foucaultiana, a moral pode ser definida como um “conjunto de valores e de regras de ação que são propostos aos indivíduos e aos grupos por intermédio de diferentes aparelhos prescritivos, como a família, as instituições educativas, as igrejas, os sistemas de leis, de prescrições do código moral” (PORTOCARRERO, 2008, p. 425).

necessária para alcançar a verdade. Ao visibilizar a diferença entre as práticas de direção cristãs e as práticas de direção pagãs, importa destacar a ênfase corretiva que constitui tais práticas, seja para abrir mão da própria vontade — ajustando-a em função da vontade de outro, a quem nunca se deixará para trás —, como no modo cristão, seja para acessar a verdade e transformar-se — alcançando a soberania e o domínio de si —, como no modo pagão. Na direção encontrada na Antiguidade pagã, como foi mencionado anteriormente, o mestre é aquele que promove a liberdade de ação do outro, é aquele, portanto, que conduz o outro fazendo com que este se libere dos vícios, da intranquilidade, do mal, da infelicidade e assuma o controle de sua vida, de si mesmo. Ao atingir essa finalidade formadora, o mestre já não se faz mais necessário e por isso segue seu caminho, do mesmo modo que o aluno, ao se transformar em sujeito ético, também seguirá o seu. Enquanto a direção nas escolas filosóficas pagãs era apenas provisória, pois visava a condução do indivíduo a um estado em que não precisasse mais ser dirigido, em que o indivíduo atingisse o pleno domínio de si tornando-se soberano sobre seus atos e pensamentos, na prática da direção cristã a finalidade é a mortificação da vontade, por meio da submissão constante e contínua à vontade de um outro.

O mestre, tendo o domínio de si, ao fazer um exame de consciência diário se corrigia, utilizando, para isso, de sua potência (*potestas*). Nesse sentido, nas escolas filosóficas pagãs, a direção funcionava como uma passagem para a realização de um fim exterior: readquirir a saúde, a tranquilidade da alma, a felicidade, o domínio de si. Também havia obediência em relação a essa direção que tinha um fim definido e exterior e, na qual, irá se “obedecer a um mestre, a um diretor, na medida em que ele poderá permitir de se livrar de uma paixão, de vencer uma aflição, de dominar o desafio de um exílio ou de uma ruína; enfim, permitirá sair de um estado de incerteza” (FOUCAULT, 2011, p. 104). Já no monarquismo cristão, a obediência torna-se meio e fim de si mesma. Desse modo, considerando que o mal está sempre à espreita, o monge cristão deve se submeter exaustivamente e indefinidamente à vontade de um outro, para o qual confessará, pondo em discurso, todos os segredos da sua alma. Como propósitos da direção cristã, tem-se a obediência a tudo e o nada esconder. Nessa relação entre o sujeito e o outro, a vontade e a enunciação, fica visível que a obediência e o tudo dizer funcionam como uma técnica que permite a articulação entre esses elementos (FOUCAULT, 2011). Desse modo,

Obedecer e dizer, obedecer exaustivamente e exaustivamente dizer isso que se é; estar sob a vontade do outro e fazer percorrer pelo discurso todos os segredos de sua alma; que os segredos da sua alma venham à luz e que, nesse emergir à luz dos segredos da alma, a obediência ao outro seja total, exaustiva e perfeita (FOUCAULT, 2011, p. 104).

A obediência a quem dirige deveria ser constante, permanente e nem mesmo aqueles encarregados da direção estariam livres das tentações e da possibilidade de queda. A exposição e a instabilidade de todos diante do mal que estaria sempre à espreita, faz com que o exame de si e a verbalização dos pensamentos aconteçam de modo constante.

A obediência, portanto, “é um estado no qual deve-se permanecer até o fim da vida e sob o olhar não importa de quem” (FOUCAULT, 2011, p. 106), a qual não dependia da competência do mestre nem da qualidade da ordem dada, pois o que confere mérito a quem obedece é o simples fato de obedecer. A obediência produz obediência e um modo de ser, “uma maneira de ser interior a qualquer ordem que é mais fundamental que toda situação de comando e, conseqüentemente, o estado de obediência antecipa de qualquer maneira as relações com um outro” (FOUCAULT, 2011, p. 109) já que todos deveriam estar sempre em estado de obediência, mesmo antes de qualquer ordem dada. Assim, a obediência se coloca, no cristianismo, como condição e fim da direção.

Como efeito da direção<sup>121</sup>, obedecer se caracterizava pela submissão (*subjectio*), pela passividade (*patientia*) e pela humildade (*humilitas*). Desse modo, o indivíduo precisava agir como se tudo tivesse o valor de uma ordem<sup>122</sup>, não resistindo a ela e suportando com inflexibilidade tudo que lhe fosse contrário, e, por fim, deveria assumir uma relação de inferioridade diante de qualquer outro, o que requeria uma desqualificação da própria vontade. Vemos assim, que a partir do século IV, com a transferência de técnicas da vida filosófica antiga dos primeiros séculos, a direção se constituiu como um procedimento geral que alterou os efeitos dessas técnicas e também, o efeito da correção. Esse modo de direção pela obediência foi possível pelo exame de si e pela manifestação dos pensamentos imediatamente no momento em que surgem. Esses aspectos são centrais para o entendimento das práticas de correção no contexto da Antiguidade cristã, as quais não podem ser pensadas sem considerar um amplo conjunto de práticas e técnicas que levaram a uma sujeição moral dos indivíduos.

Ao tratar da forma geral da noção de direção emergente na tradição cristã, Foucault (2011, p. 97) mostra que o indivíduo se submete por decisões privadas, que geralmente

---

<sup>121</sup> Foucault (2011, p. 99) aponta três características da direção: “a primeira seria que ela não comporta cessão de vontade, a segunda seria que ela não tem estrutura jurídica e, por consequência, nada de sanção nem de limite. Terceiro caráter: a finalidade é a direção”.

<sup>122</sup> A direção cristã não se funda na competência do mestre, não é a qualidade da ordem nem daquele que a profere o que irá valorar a relação de obediência, mas tão somente o fato de obedecer a qualquer ordem dada, de modo a estabelecer um estado permanente e definitivo de obediência. A direção deve produzir obediência, sendo esta configurada como uma forma de ser e não como reação a uma ordem recebida.

escapam do constrangimento político e da obrigação jurídica, sendo que: “na direção não existe cessão de soberania, eu direi no limite que não existe renúncia pelo indivíduo da sua própria vontade”. Nessa configuração, o indivíduo busca uma finalidade interna compreendida como modalidade da relação que estabelece de si consigo. Desse modo, “o outro e a vontade do outro são para mim aceitos livremente para que eu possa estabelecer de mim para mim mesmo uma certa relação” (FOUCAULT, 2011, p. 100). É nessa perspectiva que o propósito de “obedecer tudo e nada esconder” (FOUCAULT, 2011, p. 103) pode ser visualizado nas comunidades monásticas e nos cenóbios, nas quais, como tenho dito, precisava-se provar a capacidade de submissão, de obediência e de humildade<sup>123</sup>. A formação a qual os indivíduos eram submetidos nesses espaços se pautava na aprendizagem de um modo de obediência, que por sua vez, considerava a exposição constante dos pensamentos, principalmente, daqueles que “inquietam o coração” (FOUCAULT, 2011, p. 103). Há, portanto, uma inversão<sup>124</sup> de todos os efeitos produzidos pela técnica da obediência, no modo como se realizava nas antigas escolas filosóficas do mundo pagão. No cristianismo, essa técnica se vincula ao exame de si mesmo, onde se torna necessário velar sobre si mesmo, dever de se observar e também de falar, no momento mesmo em que se observa. Tem-se três elementos interligados e dependentes entre si: “o princípio da obediência sem fim, o princípio do exame incessante e o princípio da confissão exaustiva. Um triângulo: escutar o outro, observar a si mesmo, falar ao outro de si mesmo” (FOUCAULT, 2011, p. 116). Essa triangulação se justifica pelas ameaças que o monge deve evitar, quais sejam: o relaxamento da alma, que poderia levar a complacência e o excesso de rigor e da ascese, situação em que poderia misturar excessiva autoconfiança e orgulho, entre outros sentimentos. Trata-se de uma “justa medida” a ser buscada como tentativa de evitar cair em excessos e que foi entendida como discrição. A discrição é a capacidade de separar e de julgar: separar o que se encontra misturado e julgar o que pode ser exagerado ou insuficiente. Esse esforço que o cristianismo realiza para equilibrar a tendência aos excessos e distinguir “a economia da salvação e a exigência de perfeição” (FOUCAULT, 2011, p. 120), tendo em vista que a salvação requer aperfeiçoamento, mas não demanda a existência da perfeição, é possível perceber um antiascetismo nas práticas monásticas. Nesse sentido, importa reconhecer que, mesmo entre os cristãos mais próximos da verdade, “existe um ponto cego, existe uma marca que lhes

---

<sup>123</sup> No Curso *Do Governo dos Vivos*, Foucault (2011) explica que para entrar no monastério, o indivíduo deveria passar por três momentos nos quais era repulsado e desprezado por todos, de modo a expressar que o desejo de entrar no monastério é uma necessidade. Os três momentos se constituíam pela: provação da capacidade de ser submisso, provação da capacidade de ser servidor e pela dependência ao monastério.

<sup>124</sup> A maestria que caracteriza a maestria estoíca é o inverso da *humilitas* cristã.

escapava. Eles não podem tomar por si mesmos sua própria medida, eles não podem saber exatamente o que devem fazer; eles sabem mal aquilo que podem fazer porque, no fundo, ignoram o que são” (FOUCAULT, 2011, p. 120). E ignoram porque não há discricção que seja natural, aí está mais uma vez, a justificativa de uma relação a outro na forma de dependência. Na Antiguidade pagã, a discricção se deve ao *logos* do indivíduo, necessitando apenas não ser passageira, e, nesse contexto, é a si mesmo que se solicita a própria medida. Para os pagãos, o perigo que prescindia discricção dizia respeito aos movimentos da paixão (*pathos*) em suas formas incontrolláveis, enquanto que, para os cristãos, o perigo será a ilusão. Nesse sentido, a discricção voltou-se para o próprio eu e não às coisas, como era enfatizado na forma anterior. O eu cristão deve ser alvo da discricção porque o próprio indivíduo é “habitado por um princípio outro, por um princípio estrangeiro que é ao mesmo tempo princípio de ilusão” (FOUCAULT, 2011, p. 124), já que ele é obscuro a si mesmo. Assim, a primeira forma assumida pela discricção é substituída pelo exame-confissão, paradoxo que constitui a subjetivação cristã. O mecanismo da confissão, articulado com a obediência,

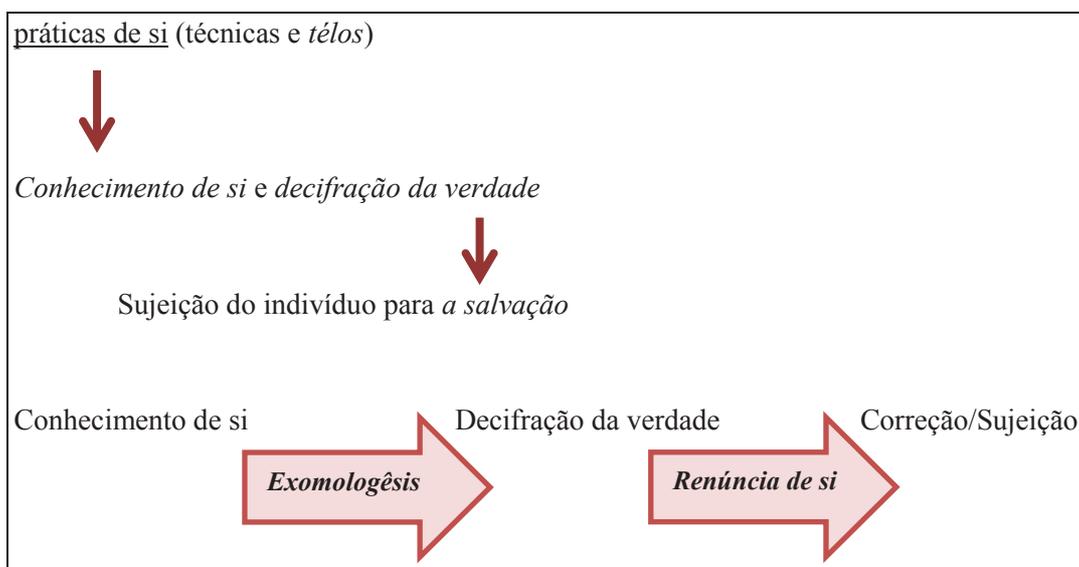
trata-se, enfim, de uma lei de produção da verdade na medida em que não se trata simplesmente de constatar isso que se passa em mim; trata-se de fazer aparecer em mim qualquer coisa que eu não poderia conhecer e que não se torna conhecida a não ser por esse trabalho de aprofundamento de mim sobre mim, trata-se de produzir uma verdade que estava desconhecida (FOUCAULT, 2011, p. 135).

Esse é o paradoxo que compõe a subjetivação no cristianismo, essa necessidade de produção da verdade em relação ao eu está ligada à renúncia de si: “é porque eu devo renunciar a mim mesmo que eu devo produzir a verdade de mim mesmo, e eu não produzirei a verdade de mim mesmo a não ser quando eu estiver prestes a operar essa renúncia de mim mesmo” (FOUCAULT, 2011, p. 135-136). Nesse mecanismo de produção da verdade e de renúncia de si, é possível perceber a correção sendo operada, pois é nesse paradoxo que se produz e se discrimina parte do eu. Entendo que esse processo, que envolve tanto a elaboração da verdade quanto a distinção entre a parte de si que se vai acolher na consciência ou refutar, constitui-se como um processo corretivo.

Como se vê, os aspectos gerais que caracterizam a finalidade geral da direção no cristianismo, não se realizaram apenas nessa forma de condução dos homens presente nas instituições monásticas, mas estiveram presentes no cerne “de uma série de práticas e dispositivos que vão informar aquilo que constitui a subjetividade cristã e, por consequência, a subjetividade ocidental” (FOUCAULT, 2011, p. 104). Como veremos, para compreender a

função das práticas de correção na tradição cristã, importa apreender sua vinculação a instrumentos de produção subjetiva. Visando esse entendimento, apresento um esquema geral, a seguir.

Quadro 11 — Correção na Antiguidade Cristã



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A partir do quadro geral que ilustra a correção no contexto da Antiguidade cristã, é possível vislumbrar distinções importantes entre essa forma assumida pela correção e sua forma anterior, nos modos em que se realizava na Antiguidade pagã. É a partir desse contraste que procuro sinalizar os deslocamentos e continuidades das práticas corretivas e, sobretudo, caracterizar os modos de correção no cristianismo. Algumas distinções entre as práticas de correção operadas na Antiguidade estão sistematizadas na tabela a seguir. Procuro explicá-las melhor na continuidade deste capítulo.

Tabela 6 - Correção no Mundo Antigo

PRÁTICAS DE CORREÇÃO NO MUNDO ANTIGO(Ênfases)	
ANTIGUIDADE PAGÃ	ANTIGUIDADE CRISTÃ
Domínio de si para a liberdade	Renúncia de si para a salvação
Busca de uma relação plena, completa, acabada e auto-suficiente de si para consigo, a fim de produzir uma transformação de si que consiste na felicidade	Busca de uma relação de plena sujeição de si a outro, ao qual deve obediência total no intuito de caminhar em direção a uma vida perfeita, que se realizará em outro nível de realidade
Exercitar-se para acessar a verdade	Vigilância para distinguir o verdadeiro do falso
A verdade só é alcançada pelo exercício de subjetivação dos preceitos de conduta, para uma vida autônoma	A verdade pode ser decifrada pelo exame minucioso dos pensamentos e impulsos do indivíduo e está fora do indivíduo
Condução temporária	Condução permanente
Aposta moral na liberdade (finalidade)	Aposta moral na obediência ao código de conduta (finalidade)
Sujeição à vida comum, a uma estética da existência, à força da natureza	Sujeição à Lei divina
Corrigir-se para desaprender os vícios e dominar a si mesmo	Corrigir-se para conquistar a salvação
Autoimposição de uma disciplina para praticar uma liberdade refletida (ética)	Dependência de um código exterior a si
Cuidado de si, prática, treinamento permanente Exercício ascético ( <i>askêsis</i> ) direcionado à alma em sua conexão com o corpo	Exercício ascético ( <i>askêsis</i> ) direcionado ao corpo em sua conexão com a alma

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

### 3.5 Conhecimento de si, decifração da verdade e sujeição na Antiguidade cristã

No campo das religiões de salvação, o cristianismo se configura como uma religião confessional. Ele delimita condições e regras de conduta que visam à transformação de si e, para tanto, “impõe severas obrigações de verdade, dogma e cânone, mais do que o fazem as religiões pagãs” (FOUCAULT, 2004, p. 349). Aceitar um conjunto de obrigações e a autoridade institucional, demonstrar a crença em algo, assumir verdades absolutas e decisões

autoritárias caracterizam a vida cristã. Também e principalmente, o cristianismo traz uma nova exigência em relação à verdade, onde cada indivíduo precisa se conhecer, saber o que se passa no seu interior, assumir os próprios defeitos e, acima de tudo, revelar essas verdades, esses segredos, para outro. Assim, é necessário que cada indivíduo pronuncie seus segredos prestando testemunho contra si mesmo, o que demarca uma relação com a verdade distinta da Antiguidade pagã. Tal relação com a verdade produz uma função subjetiva e gera práticas de correção voltadas a outra finalidade, qual seja, a ascensão a uma vida perfeita, à salvação. Torna-se evidente o vínculo entre as obrigações de verdade e o si, sendo que este vínculo possibilitaria uma purificação da alma que não poderia acontecer sem tal conhecimento de si mesmo (FOUCAULT, 2004). Assim, para acessar a verdade é preciso ter a alma pura e, para alcançar essa pureza é preciso conhecer-se. Nesse contexto, o *conhecimento* de si ganha evidência em relação ao *cuidado* de si.

A busca da verdade se constitui em um movimento que requer o conhecimento de si, pois só conhecendo a si mesmo é que o indivíduo poderá distinguir o que há de bom nos seus pensamentos e nele mesmo e recusar tudo aquilo que reconhece como algo que não é bom. Nesse processo, é necessário expor os pensamentos e vontades a um outro, um diretor de consciência, que então o guiará em suas ações. O direcionamento da conduta depende de uma análise permanente que o conduzido fará tendo como referência a própria relação de si consigo e a sua relação com outro, onde a exposição verbal dos pensamentos, vontades e segredos é fundamental. Isso, que se chamou *exomologêsis* (reconhecimento do fato) tornou-se um operador que permitiu a decifração da verdade, num processo compartilhado de reconhecimento e procura do verdadeiro. Como nos explica Foucault (2004, p. 343-344), no ascetismo cristão, a busca da verdade se volta à “renúncia de si e da realidade, pois na maior parte do tempo o si é parte de uma realidade da qual se deve renunciar para obter acesso a um outro nível de realidade”. Esse movimento de renúncia é um dos elementos que distingue o ascetismo cristão das práticas de si pagãs. A renúncia de si, a recusa de seus pensamentos e vontades pressupõe a correção do indivíduo e sua sujeição a um código de leis ao qual se deve seguir para constituir-se como sujeito moral. No ascetismo monástico do cristianismo, o exercício ascético é caracterizado pela austeridade, contudo, seus meios de realização requerem a “aquisição de algo que o sujeito ainda não possui, prescindindo da renúncia de si” (CANDIOTTO, 2008, p. 96). Nesse âmbito, a renúncia leva à conversão (*metánoia*). A *metánoia* “é a penitência e é também a mudança, mudança radical do pensamento e do espírito” (FOUCAULT, 2006, p. 259). Dentre suas características, “a conversão cristã implica uma súbita mutação” (FOUCAULT, 2006, p. 259), ou seja, “um acontecimento único, súbito,

ao mesmo tempo histórico e meta histórico que, de uma só vez, transtorna e transforma o modo de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2006, p. 260). Nessa passagem se passa de um modo de vida a outro, havendo uma ruptura no interior do sujeito. Assim, renunciar a si é nascer para uma outra vida, completamente diferente da anterior. Trata-se de um processo de transsubjetivação (FOUCAULT, 2006), uma modificação, conversão do sujeito operada pelo mecanismo de renúncia de si e de decifração da verdade.

Nos primeiros séculos de nossa era, uma das principais formas de decifração da verdade acontecia pela *exomologêsis* (reconhecimento do fato), que se constituía em um ritual de reconhecimento público da fé e também significava penitência. Pela *exomologêsis* o indivíduo se reconhecia como pecador e pedia que lhe fosse imposto o *status* de penitente. Esse reconhecimento agregava a manifestação de comportamentos penitenciais, autopunição e revelação de si. A penitência deveria ser dramática, comprovar o sofrimento, a humildade e demonstrar vergonha, sendo que sua visibilidade e exposição pública integrava uma condição que permanece até os séculos XV e XVI<sup>125</sup> (FOUCAULT, 2004). Interessante observar que o que era privado para os pagãos vai tornar-se público para os cristãos, numa inversão dessa função de visibilidade, onde o que importa é a forma de exposição ou de apresentação do indivíduo como pecador. Essa inversão pode ser vista na relação entre o cuidado de si e o conhecimento de si<sup>126</sup> e também na técnica de si, que envolvia o exame de consciência, situado inicialmente no âmbito do cuidado de si grego e helenístico.

Em referência a Antiguidade pagã, vê-se que, para os pitagóricos o exame de consciência estava relacionado à purificação, sendo que no período helênico e no início do período imperial, pode-se observar esta prática adquirindo novos valores. Sêneca descreve um exercício de exame de consciência recomendado pelos epicuristas e originado nos pitagóricos, cujo objetivo era purificar a consciência utilizando um instrumento mnemônico, de rememoração das ações vividas pelo indivíduo ao longo do dia. Ao fazer a avaliação do exame de si, Sêneca afirma que “falhas são simplesmente boas intenções que não se realizaram. A regra é um meio para se fazer algo corretamente, sem julgar aquilo que ocorreu

<sup>125</sup> No Capítulo 4 tratarei dessa forma dramática de penitência que durante a Idade Média se realiza pelo suplício, ao mostrar o caráter corretivo presente nessa forma de punição.

<sup>126</sup> De Platão à era helênica, vemos a relação entre o cuidado de si e o conhecimento de si se alterar: nos estóicos do período imperial há uma concepção diferente de verdade e memória e outro método de exame de si. Tem-se o desaparecimento do diálogo e a relevância de uma nova relação pedagógica que traz a cultura do silêncio, tal como se percebe nos pitagóricos, os quais desenvolveram a arte da escuta, entendendo-a como condição para conquistar a verdade. Assim, na tradição que se instala nesse período tem-se a cultura do silêncio e a arte da escuta ao invés do diálogo; tem-se a obrigação de escutar a verdade e a obrigação de olhar e escutar a si mesmo pela verdade interior.

no passado” (FOUCAULT, 2004, p. 341). Assim, o que importa é avaliar as situações, administrando-as de modo permanente, fazendo com que os erros sejam vistos no âmbito estratégico e não moral. Desse modo, a correção voltava-se às estratégias utilizadas, as quais deveriam ser ajustadas frente à falta de sucesso obtido em algumas situações. Corrigem-se as estratégias em relação às regras de vida e para reativar as normas de conduta — era uma correção administrativa — e não as intenções em relação a um código moral, como fez a confissão cristã.

A confissão no cristianismo para se realizar, necessitava que o indivíduo memorizasse as leis, a fim de desvendar seus pecados. Como explica Barros II (2012, p. 12), a confissão incidia na verbalização da verdade sobre si mesmo, sobre todos os movimentos do espírito daquele que confessa: “o confessor funcionava como um condutor de enunciados, buscando extrair do confessante suas emoções e confrontando-as com uma lei moral estabelecida. Com esse ato, o confessor exercia um poder sobre ele, induzindo-o a criar uma verdade sobre si mesmo”. É justamente a produção dessa verdade que marca a diferença fundamental entre o exame de consciência pagão e a confissão cristã. Enquanto no exame de consciência pagão o indivíduo utilizava uma técnica visando purificar a alma e subjetivar-se para a autonomia, na confissão cristã “o indivíduo era levado a forjar uma verdade sobre si mesmo, revelar seu eu de maneira explícita ao ponto de ser totalmente sujeitado pela direção de seu confessor” (BARROS II, 2012, p. 12). Barros II (2012) segue afirmando que, nesse ponto, pode-se verificar a distinção entre uma técnica de si, vista pelo exame de consciência que objetivava a constituição de uma conduta livre, e uma tecnologia do eu, demarcada pela confissão que buscava a constituição de uma subjetividade sujeitada.

É nesse amplo conjunto de práticas e de técnicas de si que se pode analisar a correção sendo operacionalizada. Em seu campo de ação, as práticas de correção se modificam e sua finalidade se altera no extenso percurso de desenvolvimento das práticas de si, desde a Antiguidade até suas formas contemporâneas, porém, seu papel não deixa de ser central para a produção de subjetividades específicas. No contexto da Antiguidade vemos o deslocamento de um modo de correção realizada como desaprendizagem, na tradição pagã, para um modo de correção realizada como recusa, na tradição cristã. Neste capítulo, procurei demarcar algumas distinções entre essas configurações da correção, traçando um mapa de suas principais características e efeitos, mesmo que de modo incompleto ou irregular. Esse panorama seguirá no próximo capítulo, no qual discuto outras ênfases assumidas pelas práticas de correção na Modernidade e Contemporaneidade.

Para compreender a realização desses modos de correção antigos, na esteira dos estudos realizados por Foucault, tomei o *cuidado de si* como grade de leitura da relação do sujeito consigo. Como vimos, em seus desdobramentos tardios, esse preceito passará a operar, pelo conjunto de práticas e técnicas que mobiliza a sujeição dos indivíduos a um governo dos outros e não mais uma subjetivação ética, cuja finalidade era a autonomia do governado. Nesse longo percurso, não se perde de vista que, para a constituição das formas racionais de governo instauradas entre os séculos XV e XVI, foi necessário criar mecanismos de indexação do exercício do poder sobre a subjetividade daqueles que serão governados (FOUCAULT, 2011). Portanto, não é possível fazer o governo das condutas sem uma racionalidade direcionada a produção da obediência sobre aquele que é conduzido, ou seja, sem a própria produção de um eu, de uma subjetividade a ser governada. Como nos mostra Foucault (2011), essas formas governamentais de condução provêm das práticas encontradas nas formas cristãs de confissão, que estão localizadas no quadro geral das práticas de si desenvolvidas desde as primeiras formas de cristianismo primitivo. Sendo assim, se a arte de governar depende da capacidade de fazer-se obedecer, só foi possível a existência das formas de governo liberais e neoliberais, instituídas em meados do século XVIII, “porque existe há séculos, da parte destes sobre os quais se exerce o poder, práticas de relação de si consigo produtoras de estados de obediência” (AVELINO, 2011, p. 32). E, nesse sentido, a relação de si consigo é necessária, bem como são necessárias tecnologias de si para que os indivíduos sejam governamentalizados. No cruzamento dessas tecnologias de si com as tecnologias de poder, processos de subjetivação são mobilizados produzindo subjetividades específicas, que requerem e tornam fundamentais as práticas de correção.

Como veremos no próximo capítulo, a composição de novas tecnologias de governo se dá na passagem de um poder pastoral para outra forma de exercício do poder, que terá os procedimentos disciplinares como eixo central. Essa nova realização disciplinar do poder e do governo se colocará como condição necessária para a construção de sociedades modernas. Para adentrar tais questões, entendo que é preciso caracterizar os procedimentos do pastorado, que passam de uma forma de direção proveniente do mundo antigo à outra forma de condução, preponderante no contexto da Modernidade. Sigo tratando de tais questões no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 4

### PRÁTICAS DE CORREÇÃO MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS

---

Neste capítulo, pretendo demonstrar que as práticas de correção na Modernidade e na Contemporaneidade assumem duas formas principais: uma primeira, marcada pelos procedimentos disciplinares e outra, cujo foco se concentrou nos procedimentos de segurança. Farei uma caracterização do funcionamento dessas operações a fim de identificar as práticas de correção e de governo implicadas na constituição das subjetividades produzidas nesses contextos. Para alcançar o objetivo deste capítulo, penso ser necessário entender como um conjunto de práticas e técnicas cujo foco esteve ora na disciplina, ora nas ações de segurança, foi capaz de governar a conduta dos homens, produzidos como seres capazes de se transformarem pela educação e correção.

A partir da grade de leitura da governamentalidade, passo a examinar as práticas de correção produzidas na Modernidade e Contemporaneidade, de modo a evidenciar a terceira e quarta ênfases<sup>127</sup> assumidas pela correção. Nesse sentido, este quarto capítulo segue a digressão histórica temporalmente ampliada e seu viés panorâmico, a fim de averiguar a proveniência das práticas corretivas desenvolvidas no presente. Trato inicialmente do deslizamento das práticas desenvolvidas, fundamentalmente, no pastorado cristão, para a constituição de uma racionalidade governamental, que operou tecnologias capazes de realizar a condução das condutas dos indivíduos. Tais formas de governo produziram subjetividades que se constituíram atravessadas por modos específicos de correção. Entendo que essa discussão é importante para compreender, na terceira Parte da Tese, como se chegou a elaboração de uma política de correção de fluxo escolar que atua pela aceleração da aprendizagem, no cenário contemporâneo.

#### 4.1 Do pastorado à racionalidade governamental

*O pastorado no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a*

---

<sup>127</sup> Cabe lembrar que as duas primeiras formas que configuraram as práticas corretivas no Mundo Antigo foram apresentadas e discutidas no capítulo 3 da Tese.

*vida deles e a cada passo de sua existência* (FOUCAULT, 2008a, p. 218-219).

Para examinar as práticas de correção modernas, é preciso compreendê-las no âmbito geral dos mecanismos que operaram fazendo o governo das condutas. Assim, veremos que a correção articulou-se a uma razão política que produziu subjetividades consoantes a essa racionalidade no âmbito do liberalismo e do neoliberalismo, nas suas formas atuais.

As condições para que as condutas pudessem ser governadas foram delineadas, segundo Foucault (2008a), a partir do pastorado cristão, da técnica diplomático-militar e da polícia. Ao buscar a gênese da ideia de governo dos homens, o filósofo mostra que essa noção não provém da forma de vida grega e romana — já que neste contexto se governava tendo como finalidade a cidade —, mas de uma sociedade hebraica oriental que instituiu, pelo cristianismo, um conjunto de práticas em que alguns homens governam a conduta de outros. Essa arte de governar os homens se refere ao exercício de um poder que age sobre a multiplicidade de indivíduos que se movimentam, pois “quem é governado são sempre pessoas, indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008a, p. 164) e não um território, uma cidade ou um Estado. Esse poder de tipo pastoral será o pano de fundo<sup>128</sup> para a consolidação de uma racionalidade governamental. Apresentarei essa primeira condição de desenvolvimento do governo dos homens a seguir, para, posteriormente, sinalizar as outras duas condições: a técnica diplomático-militar e a polícia.

Foucault (2008a), na aula de 22 de fevereiro de 1978, do Curso *Segurança, Território, População*, caracteriza as práticas do pastorado apontando-as como condição de possibilidade para a emergência da governamentalidade ocidental. Nas práticas pastorais, o filósofo mostra a constituição de uma economia das almas por meio da responsabilização e do mérito. A noção de economia se colocava como o conjunto de ações que permitia a condução de um indivíduo ou de um coletivo à salvação. Para essa condução importava a capacidade de deixar-se conduzir e não a finalidade de uma ação, ou seja, era necessário o desejo de ser conduzido e a capacidade de obediência. Desse modo,

O pastorado cristão, tal como se institucionalizou, se desenvolveu e foi pensado essencialmente a partir do século III, é de fato bem diferente da pura e simples retomada, transposição ou continuação do que podemos identificar como tema principalmente hebraico ou oriental. Creio que o pastorado cristão é absolutamente, profundamente, diria quase essencialmente diferente desse tema pastoral (FOUCAULT, 2008a, p. 218).

---

<sup>128</sup> Essa expressão é utilizada por Foucault no Curso *Segurança, Território, População* (2008a), ministrado pelo filósofo nos anos de 1977-1978.

Há pelo menos três diferenças importantes entre as práticas do pastorado hebraico ou oriental e as práticas desenvolvidas no cristianismo, quais sejam: as práticas pastorais se tornaram mais complexas na sua forma cristã, deram lugar a uma rede de instituições que abarcaram a comunidade cristã e, suas práticas se ocuparam com a direção e a condução dos homens. O pastorado cristão se distingue “da magistratura grega quanto do tema hebraico do bom pastor” (FOUCAULT, 2008a, p. 221) relacionando-se com três elementos: a salvação, a lei e a verdade. Em seu objetivo principal visa fazer com que os indivíduos avancem em direção à salvação, o que se coloca como verdade tanto para os indivíduos quanto para as comunidades. O vínculo com a lei condiz com o zelo para que se submetam à ordem e aos mandamentos divinos. E, por fim, a verdade agrega os dois objetivos anteriores, pois, para ser salvo e submeter-se à lei, é preciso crer e professar a verdade. Assim, o pastorado põe em exercício um poder “que guia para um objetivo e serve de intermediário rumo a esse objetivo. É, portanto, um poder finalizado sobre aqueles mesmos sobre os quais se exerce” (FOUCAULT, 2008a, p.173).

Ao operar fazendo uma economia das almas, o pastorado cristão se encarregou dos homens ao longo de toda a sua vida e a cada momento de sua existência, tomando-os na sua forma individual e coletiva (FOUCAULT, 2008a). Trata-se, portanto, de uma operação que modifica as formas de organização, de sistematização e de governo político dos homens, a partir da qual emerge a governamentalidade, no século XVI. Essa nova arte de governar<sup>129</sup> deslocou a ênfase sobre o território para a ênfase sobre a população. A racionalização do exercício de condução deu condições para a estatização da sociedade, onde os princípios de condução se afastaram da figura do governante e se voltaram ao Estado. Para a gestão interna e a garantia dos interesses estatais foi acionado um mecanismo de polícia, o qual era a própria corporificação de tais interesses. Por fim, o estabelecimento de uma técnica diplomático-militar, que fazia a regulação externa das ações do Estado, colocou-se como o terceiro elemento que compôs as condições indispensáveis para a constituição da razão de Estado<sup>130</sup>.

Reconhecendo a governamentalidade como algo mais amplo que o Estado, entendo-o como mais um ponto de inflexão, dentre outros, por onde as práticas de governo passam. A emergência da governamentalidade, no século XV, efetivou-se pela necessidade de

---

<sup>129</sup> A expressão “arte de governar” é utilizada por Foucault principalmente nos Cursos *Segurança, Território, População* (2008a) e *Nascimento da biopolítica* (2008b).

<sup>130</sup> Importa ressaltar que somente no século XVIII, vemos a governamentalização estatal, pois as suas artes de governo permaneceram bloqueadas até esse século.

dispor de novas formas de governo<sup>131</sup> e pela crise do modo de condução pastoral, expressa nas dificuldades que o feudalismo<sup>132</sup> encontrou na administração de sociedades que se tornaram cada vez mais complexas. As sociedades de soberania, apesar de terem feito uso de algumas técnicas pastorais, distinguiram-se por sua finalidade, a qual estava direcionada à obediência ao soberano, expressa na utilização de leis. Em sua realização, o modelo do pastorado não contemplava uma totalidade, mas direcionava-se a uma condução individual. Nesse exercício de poder, o pastor não deveria apenas conhecer o seu rebanho em detalhe, mas também sacrificar-se por ele, caso precisasse. Acontece que a vigilância do pastor ou soberano sobre seu rebanho ou território ficou comprometida com o fenômeno do crescimento populacional. Era preciso encontrar outros modos de governar que fossem eficientes e pouco custosos. É assim que a disciplina<sup>133</sup> vai se expandir e constituir uma série de tecnologias e procedimentos que configurarão esse outro exercício de poder, o poder disciplinar. Essa modalidade de poder provém do cruzamento de um poder pastoral, que se institucionalizou nas práticas cristãs medievais, com um poder soberano, que se encontrava fora do campo religioso. O exercício do poder disciplinar incorporou aspectos desses tipos de poder que eram preponderantes e tomou o seu lugar na dinâmica das forças sociais. A disciplina descende, portanto, do

<sup>131</sup> Senellart (2006) esclarece que o conceito de governo (governamento) evolui apresentando-se em três momentos com fins distintos: primeiro entre os séculos V e XII, o *regnum* emerge do *regimen* religioso, no qual “prevalece o fim de *corrigir* os homens” (SENELLART, 2006, p. 299); no segundo momento, entre os séculos XIII e XVI, há uma incorporação do *regimen* no *regnum*, o que demanda ao rei a ação de *dirigir* uma multidão; no terceiro momento, entre os séculos XVI e XVII, invertem-se as relações entre *regnum* e governo, quando este último deixa de ser uma modalidade local do poder soberano para subordinar-se a uma lógica de Estado e “se vê investido do papel de *proteger* a sociedade” (SENELLART, 2006, p. 299). Em seus desdobramentos, o governo levou ao apagamento da figura do príncipe e suas virtudes dando lugar ao Estado e suas forças. Desse modo, de uma percepção moral se passa a uma ênfase política que requer a proteção, bem mais que a correção ou direção (SENELLART, 2006). Segundo o autor, a expressão dessa forma corretiva da disciplina é encontrada em Santo Agostinho, autor que, em sua obra, afasta em definitivo o ascetismo cristão e o cuidado de si. Para Santo Agostinho, a punição de Adão deve-se a sua pretensão de autonomia, já que sua virtude “consistia na obediência e não na liberdade” (SENELLART, 2006, p. 87). Tendo em vista a decaída do homem por ser incapaz de obedecer a si mesmo que a coerção se torna necessária. A salvação do homem requer disciplina, num processo de “punição ativa” (SENELLART, 2006, p. 294). Essa disciplina volta-se a um árduo trabalho interior do indivíduo contra suas paixões, um trabalho que internalizou a luta do cristão, que até então se voltava ao mundo e outros agentes considerados externos. Nesses três modos de governo, com distintas facetas, a disciplina esteve presente. Por meio dela se produziram conjuntos de práticas de condução dos homens, das multidões e das sociedades num processo em que o Estado se governamentalizou.

<sup>132</sup> No feudalismo, tem-se a imposição da vontade do dono da terra aos súditos sem a preocupação com o coletivo.

<sup>133</sup> No estudo de doutorado intitulado *A ordem das disciplinas* e defendido em 1996, na UFRGS, sob a orientação de Tomaz Tadeu da Silva, Veiga-Neto (1996) mostra que ao longo da Idade Média os usos da palavra disciplina enfatizavam o eixo corporal. Dois fatores contribuíam para isso, quais sejam: a antítese entre um cristianismo romano-latino e o paganismo e heresia, e o entendimento de que no âmbito cognitivo o problema estaria resolvido pelo fato de que os saberes não religiosos, herdados da Antiguidade pagã, justamente por serem leigos não representavam uma ameaça. De acordo com o autor, a partir do século XII, com a hegemonia do cristianismo romano, vê-se a produção e circulação de textos disciplinares não religiosos. O mais importante e difundido texto leigo foi o *De civilitate*, que Erasmo de Rotterdam escreveu no início do século XVI (VEIGA-NETO, 1996).

pastorado cristão e do poder político das sociedades de soberania. Sobre essas formas de poder, é importante analisar os aspectos que se mantêm na configuração da disciplina e, posteriormente, em uma sociedade de gestão governamental.

Em sua caracterização, vê-se que o poder pastoral funcionou segundo alguns princípios, quais sejam: ele era vertical, sacrificial e salvacionista, individualizante e detalhista (VEIGA-NETO, 2007). Vertical porque deriva de um pastor, de quem o rebanho depende; sacrificial e salvacionista, pois exige que o pastor esteja sempre pronto para se sacrificar pelo rebanho, a fim de salvá-lo; e individualizante e detalhista, tendo em vista a necessidade de o pastor conhecer cada ovelha no detalhe para bem conduzi-las. Fora do cenário religioso, o poder político exercido pelo soberano utilizou-se da lógica do pastoreio, porém, “ao contrário do poder pastoral, o poder de soberania não pode ser salvacionista, nem piedoso, nem mesmo é individualizante” (VEIGA-NETO, 2007, p. 68). Essa forma de exercício de poder não cabe ao soberano, pois este faz valer sua força reinando sem lançar mão de piedade, salvacionismo ou individualização, o que gera um certo déficit em relação ao pastorado. Assim, de acordo com Veiga-Neto (2007, p. 68):

A solução moderna para o déficit veio com o poder disciplinar. Foi ele que, como poder individualizante e microscópico, calcado nas práticas de vigilância, preencheu o vácuo, resolvendo a deficiência de ordem política que assolava a soberania: o poder disciplinar se apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda a parte, numa sociedade europeia que se complexificava, crescia e espalhava pelo mundo afora.

Desse modo, o poder disciplinar viabilizou a expansão do pastorado de um campo religioso para o âmbito sociopolítico mais amplo. Com esse alargamento, o soberano já não se fazia necessário, tendo em vista que as tecnologias disciplinares poderiam realizar o controle social, dispensando a atuação direta de um soberano. Importa lembrar que essa expansão da disciplina a partir do século XIV, associada à crise da vida monástica e à crise da Igreja medieval, irá “obedecer a razões fundamentalmente educativas” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009b, p. 87).

Marín-Díaz (2015) esclarece que, entre os séculos XV e XVI, as técnicas de vigilância e de controle, que eram praticadas nos monacatos e cenóbios, ingressaram na vida política, no mesmo momento em que os Estados administrativos europeus foram constituídos e num processo em que o poder pastoral foi laicizado. Desse modo, as práticas ascéticas desenvolvidas e exercitadas durante a Idade Média

entraram ao mundo social e se coletivizaram com o desenvolvimento das práticas disciplinares [...] Não se tratou só da entrada de um arsenal técnico destinado para a autoprodução do sujeito e a seguinte invocação ao melhoramento da própria vida, senão da coletivização e desespiritualização de um conjunto de exercícios e técnicas para a produção do sujeito por si mesmo, um sujeito moderno, um sujeito governável (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 1-2).

As práticas disciplinares<sup>134</sup> permitiram a autoprodução do humano como indivíduo capaz de se autogovernar assumindo uma soberania em relação a si. Nesse deslocamento de um território que precisava ser regido ou sobre o qual se reinava, passou-se a governar ou conduzir os homens considerados em suas formas individuais. Esse desenvolvimento disciplinar desdobrou-se, desbloqueando os processos de governamentalização dos Estados modernos e permitindo a emergência da gestão governamental. Para tanto, foi indispensável a constituição de espaços próprios<sup>135</sup> para a educação dos indivíduos.

Posteriormente, voltarei a discutir o governo operado desde a emergência de sociedades de gestão governamental, para mostrar como os mecanismos de segurança agem conduzindo e corrigindo os indivíduos. Antes disso, interessou a este estudo compreender a passagem da ênfase de um poder soberano para um poder disciplinar, no qual as práticas corretivas foram radicalmente alteradas. Essa mudança dos modos de correção está implicada à instituição de conjuntos de técnicas e práticas que produziram formas de governo específicas. Para que essa condução fosse viável e econômica em termos de ações esperadas, foi necessário produzir formas de subjetividade capazes de conduzirem os outros e a si mesmas de uma determinada maneira, ou seja, foi preciso criar meios de subjetivação para otimizar e corrigir o comportamento das massas. Sendo assim, farei o mapeamento das práticas de correção no presente, levando em conta a constituição de uma tecnologia de poder disciplinar<sup>136</sup> moderna e também de uma tecnologia de governo liberal contemporânea. Como Foucault (2008a) deixou claro, não se substitui uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina e esta por outra, de gestão governamental. Trata-se de uma

<sup>134</sup> Apoiada em Sloterdijk, Marín-Díaz (2012; 2015) afirma que as disciplinas foram as primeiras formas de antropotécnicas modernas que possibilitaram tanto a produção de humanos adequados e funcionais quanto o desenvolvimento de procedimentos educativos implicados na fabricação desses indivíduos.

<sup>135</sup> Espaços específicos dentre os quais estão as instituições disciplinares modernas: as escolas, as prisões, os manicômios, os hospitais.

<sup>136</sup> Entendo que a disciplina funciona por meio de tecnologias de um poder que age economicamente produzindo subjetividades e condutas, sendo que a sua ênfase está nessa ação produtiva, enquanto as tecnologias liberais descendem de um processo de gestão governamental, cuja ênfase está na condução das condutas. Pode-se perceber que no governo liberal há exercício de poder, assim como na disciplina há governo, o que ocorre é uma alteração no modo como essas forças buscam alcançar seus objetivos.

triangulação onde as constantes da soberania são deslocadas para dar lugar à problemática que emerge diante do que seria uma boa forma de governar. O filósofo mostra esse deslocamento a partir do:

Movimento que faz a população aparecer como um dado, como um campo de intervenção, como a finalidade das técnicas de governo, [enfim] o movimento que isola a economia como domínio específico de realidade e a economia política ao mesmo tempo como ciência e como técnica de intervenção do governo nesse campo de realidade (FOUCAULT, 2008a, p. 143).

Tratarei de tal movimento e suas distinções a seguir; entretanto, antes iniciar a caracterização dos aspectos gerais da tecnologia de poder disciplinar e seu deslizamento para o governo liberal<sup>137</sup>, considero importante vislumbrar a correção nas formas de punição instauradas nos códigos jurídicos e no sistema de leis das sociedades de soberania. Nesse sentido, abordarei a modificação das formas *de* punição pelo suplício *para* a configuração de uma correção disciplinar. Reconheço que se trata de uma caracterização ampla, mas entendo como interessante para vislumbrar a correção e as formas de subjetivação que produziu, seguindo o panorama pretendido nessa Segunda Parte da Tese.

#### **4.2. Punição, correção, prevenção: a constituição da correção moderna**

No curso *Segurança, Território, População*, Foucault (2008a) aponta três modulações assumidas pelas formas punitivas, quais sejam: a *lei/proibição*, o *encarceramento* e a *prevenção*. Essas modulações são caracterizadas por conjuntos de técnicas que acionam práticas de correção com finalidades distintas. Para a presente Tese, interessa analisar o deslocamento dessas três configurações da punição, identificando as práticas corretivas mobilizadas em seus diferentes cenários. Sendo assim, nesta seção, iniciarei a apresentação das modulações punitivas e seus desdobramentos estudados por Foucault (2008a; 2007), sinalizando o funcionamento da correção no deslocamento *de* práticas que identifico como sendo de punição-correção, vistas no suplício, *para* práticas de correção disciplinares. Pretendo deixar claro que a punição, central nas sociedades de soberania, trazia a correção como função secundária, porém, sem perder de vista que o fundamental era punir. Essa

---

<sup>137</sup> Com a racionalização do exercício de governo liberal, que prevê intervenção estatal apenas naqueles âmbitos que necessitarem, emerge o regime de verdade científico. Esse regime de verdade constringe os indivíduos a agirem livremente, restringindo a necessidade de intervenção do Estado. Assim, a condução dos indivíduos pela verdade dos saberes científicos instrumentalizou e trouxe certo refinamento à arte de governo liberal (FOUCAULT, 2008b).

finalidade é invertida nas sociedades disciplinares, onde a possibilidade de corrigir se coloca como intenção primeira da punição e assume um lugar privilegiado.

É importante mencionar que tais modos de punição serão discutidos na Tese, porque estão intimamente relacionados a práticas corretivas. Poderia dizer também que a correção tem se realizado, com maior ou menor intensidade, *por meio* da punição, passando pela forma que assumiu no contexto das sociedades de soberania e da tradição cristã até chegar à Contemporaneidade. Nesse recuo histórico, sigo pretendendo esboçar as principais práticas de correção acionadas em períodos distintos, nos quais é possível identificar os seguintes deslocamentos de ênfase: da centralidade da *punição* para a *correção* e da centralidade da *correção* para a *prevenção*. Ao vislumbrar as modificações sofridas pela mecânica da correção nos desdobramentos mencionados, pode-se perceber a produção de novas possibilidades de intervir sobre os indivíduos e de subjetivá-los.

A fim de compreender melhor o desenvolvimento das práticas corretivas, a partir de tecnologias de poder e dos modos de governo constituídos nas formas modernas e contemporâneas de modular a punição, elaborei a tabela a seguir. Vejamos:

Tabela 7 — Procedimentos de poder e suas ênfases corretivas

<i>Procedimentos relacionados à soberania</i>	<i>Procedimentos relacionados à disciplina</i>	<i>Procedimentos relacionados à segurança</i>
Subjetividade investida de punição	Subjetividade investida de correção	Subjetividade investida de prevenção
Configuração arcaica, instaurada na Idade Média até os séculos XVII –XVIII	Configuração moderna, constituída a partir do século XVII	Configuração contemporânea, delineada a partir do século XVIII
Ênfase na punição do corpo A soberania se exerce sobre um território	Ênfase na correção da alma A disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos	Ênfase na conduta preventiva A segurança se exerce sobre o conjunto da população
Domínio do território; prevalência da vontade soberana; poder de morte sobre aqueles que habitam o território	Mecanismos disciplinares: vigilância hierárquica; sanção normalizadora; exame	Mecanismos de segurança: espaços de segurança; tratamento do aleatório; forma de normalização; correlação entre a técnica de segurança e a população

Forma de punição-corretiva: lei/proibição	Forma de correção: encarceramento	Forma de correção: prevenção
Foco no castigo físico; ênfase na punição; a correção acontece pela punição exemplar	Foco no castigo moral; ênfase na correção que visa a restaurar a conduta transgressora	Foco no castigo moral; ênfase na correção que visa a conduta refletida (ética) em prol da redução dos riscos
Suplício; espetacularização do castigo; sofrimento pela violência física; visibilidade da punição e do punido	Privação dos direitos e da liberdade; penas incorpóreas marcadas pela higienização e pudicícia; sobriedade da pena (não necessita publicização nem ocultamento)	Privação dos direitos e da liberdade; realiza-se de forma análoga aos procedimentos disciplinares; ênfase na regulação das condutas; modulação dos comportamentos para a redução de danos
O corpo é a principal superfície de inscrição das práticas punitivas-corretivas	O corpo-indivíduo é a superfície de inscrição das práticas corretivas, pois serve como meio para atingir a alma, que é seu objetivo principal	O corpo-espécie é a superfície de inscrição das práticas corretivas, pois serve como meio de regulação das condutas individuais

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A tabela esboça os principais elementos relacionados às práticas corretivas, suas formas de realização, finalidades, superfícies de inscrição e procedimentos envolvidos. Para a análise da correção na Modernidade e Contemporaneidade, procuro considerar alguns desses aspectos. Na seção a seguir, evidencio a forma da correção-punição pelo suplício e sua passagem para o campo da correção terapêutica, com a intenção de caracterizar aquilo que podemos considerar como sendo as primeiras práticas corretivas modernas.

### 4.3 A evidência da correção disciplinar e o esmaecimento da punição

No âmbito da *lei/proibição*, os dispositivos jurídico-legais pautavam as condutas não permitidas e a correção-punição se voltava ao corpo do criminoso. Essa forma de correção modulada pela lei, nas sociedades de soberania, previa o *suplício* do corpo dos condenados. O suplício era um mecanismo de punição daqueles que desobedeciam à lei soberana e os códigos jurídicos que definiam as condutas não toleradas. Essa forma de correção punitiva geralmente corrigia com a morte do transgressor, que servia como exemplo para todos os que habitavam determinado território (FOUCAULT, 2007d). O suplício espetacularizava a

punição pelo sofrimento físico realizado publicamente. A exposição dos corpos marcados, esqueteados, supliciados, fazia valer a vontade de morte do soberano, a quem os indivíduos deviam a própria vida. O sofrimento físico punia com mais eficácia do que corrigia, tendo em vista que o transgressor era morto e não recuperado. Assim, a correção poderia ser vista somente na mecânica exemplar da punição, proporcionada pela intensidade cruel dos castigos físicos que as cerimônias de suplício expunham a todos.

Essa primeira forma de modulação da punição é bastante distinta de uma segunda forma, realizada por meio do *encarceramento* promovido pelas práticas e tecnologias disciplinares modernas. Essa transformação da técnica do suplício para a técnica da clausura fez com que o indivíduo deixasse de ser supliciado para ter suas ações e seu comportamento *corrigidos*. A técnica do encarceramento ou da clausura tem como princípio a privação da liberdade individual, uma liberdade produzida pelo próprio enclausuramento. Assim, a ideia da clausura remete ao entendimento de que estar livre é não estar enclausurado, pois livre seria aquele cuja liberdade não está restrita ao confinamento.

Voltando ao contraste entre a correção pretendida pelo suplício, em que mais se punia do que se corrigia, e as formas terapêuticas modernas, em que a possibilidade de tratamento se colocou como central para o restabelecimento das condutas tidas como deturpadas, percebe-se mudanças profundas entre esses dois modos. Entretanto, cabe reconhecer que os procedimentos disciplinares já estavam presentes no sistema jurídico-legal arcaico, apesar de só aparecem com força no século XVIII (FOUCAULT, 2008a). Nesse sentido, é importante esclarecer que se trata de um deslizamento de práticas, de um deslocamento que não rompe com a forma precedente, mas que provém de formas anteriores, ou seja, é preciso ter clareza de que a disciplina já estava presente no efeito corretivo do suplício. Assim, a prática do suplício, em suas particularidades, também não deixava de ser “uma técnica corretiva e disciplinar” (FOUCAULT 2008a, p. 10). Vê-se que:

Quando se impunha a um ato, mesmo que e sobretudo se esse ato fosse aparentemente de pouca importância e de pouca consequência, quando se impunha uma punição dita exemplar, era precisamente porque se pretendia obter um efeito corretivo, se não sobre o culpado propriamente — porque se ele fosse enforcado a correção era pouca para ele —, [pelo menos sobre o] resto da população (FOUCAULT, 2008a, p. 9-10).

Do mesmo modo, quando se aplicava uma punição severa a um crime simples, visava-se à correção diante da probabilidade de sua reincidência, evento que também remonta à existência de um mecanismo de segurança. Isso porque a correção de um indivíduo que

cometeu algum delito se realizava em razão dos riscos de reincidência, daquilo que mais tarde se chamará de sua periculosidade. Como prossegurei mostrando, os mecanismos de segurança foram ampliados na Idade Média e na época clássica ativando um conjunto de procedimentos disciplinares que garantiam a vigilância dos indivíduos e o diagnóstico que os definia e os classificava, de modo que, há “todo um conjunto disciplinar que viceja sob os mecanismos de segurança para fazê-los funcionar” (FOUCAULT, 2008a, p. 11). Nesse sentido, a segurança se expressa na possibilidade de correção fazendo com que todo um conjunto de técnicas opere de forma distinta daquela efetivada pelos mecanismos disciplinares. Como foi afirmado anteriormente, não há uma substituição dos mecanismos jurídico-legais pelos mecanismos disciplinares e destes pelos mecanismos de segurança, mas uma mudança na correlação entre eles, em que se vê uma prevalência de alguns e o esmaecimento de outros. Nessa correlação, fica visível que, somente no fim do século XVIII e início do século XIX, a correção pelo suplício vai desaparecer e a punição deixará de ser encenada. No campo jurídico, a expressão dessa prática como espetáculo adquiriu um cunho negativo e a punição se tornou a parte menos visível do processo corretivo:

A justiça não mais assume publicamente a parte de violência que está ligada a seu exercício. O fato de ela matar ou ferir já não é mais a glorificação de sua força, mas um elemento intrínseco a ela que ela é obrigada a tolerar e muito lhe custa ter que impor. [...] A execução da pena vai-se tornando um setor autônomo, em que um mecanismo administrativo desonera a justiça, que se livra desse secreto mal-estar por um enterramento burocrático da pena. [...] E acima dessa distribuição dos papéis se realiza a negação teórica: o essencial da pena [...] é procurar corrigir, reeducar, ‘curar’; uma técnica de aperfeiçoamento recalca, na pena, a estrita expiação do mal, e liberta os magistrados do vil ofício de castigadores. Existe na justiça moderna e entre aqueles que a distribuem uma vergonha de punir, que nem sempre exclui o zelo; ela aumenta constantemente: sobre esta chaga pululam os psicólogos e o pequeno funcionário da ortopedia moral (FOUCAULT, 2007d, p. 13).

A força da justiça, aos poucos, desvinculou-se da violência que ela era capaz de proporcionar pela correção punitiva, para instituir a certeza de ser punido como elemento que então desviará o indivíduo da conduta criminal. O suplício envolvia o carrasco e o condenado e, na sua execução, poderia levar a certa glorificação ou a um sentimento de piedade frente à vergonha infligida ao transgressor. Também havia a possibilidade de produzir certa infâmia diante da legalidade da violência daquele que era responsável pela efetivação do castigo. Essa visibilidade na execução punitiva e a escandalização que sua manifestação pública provocava foram alteradas, sendo que a própria condenação colocou-se como o aspecto que veio a marcar negativamente o transgressor. A visibilidade voltou-se para os debates e as sentenças e

a execução das penas se tornou vergonhosa para a justiça, que passou a delegá-la a outros, que deveriam realizá-la sigilosamente. Não havendo mais glória na punição modulada pela lei/proibição e com as modificações da sua mecânica de realização, a *função corretiva* das práticas de punição se fortalece. Há um afastamento da percepção diária que se fazia necessária ao processo da correção e, dentre os efeitos dessa modificação, vê-se que a punição é direcionada ao campo da consciência abstrata. Suas engrenagens são alteradas e a correção, até então restrita ao âmbito do exemplo, passa a ser evidenciada pelos mecanismos disciplinares. A execução da pena, sendo realizada por outro setor e de forma autônoma ao processo de julgamento desonerou a justiça, tornando a execução corretiva parte de um mecanismo administrativo. Assim, da centralidade no campo jurídico, que se direcionava à ação punitiva, a correção é tomada como elemento principal no campo disciplinar, sendo potencializada.

Na perspectiva disciplinar o corpo é forjado para a eficiência e a docilidade, uma docilização que é mais econômica que a apropriação ou domesticação dos corpos, relação custosa que a disciplina dispensa para obter “efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes” (FOUCAULT, 2007d, p. 118). Enquanto a servidão levava a uma aniquilação do corpo e a sua imobilização, a disciplina tornou esse corpo produtivo e para isso mobilizou-o: “assim, se o terror destrói, a disciplina produz” (VEIGA-NETO, 2007, p. 65). Ao potencializar as ações corporais, as tecnologias disciplinares estipularam o que se poderia e o que não se poderia fazer, construindo uma anatomia política que potencializou as forças corporais ao torná-las mais econômicas (MENDES, 2006). Assim, o aumento da competência corporal é visado à medida que a disciplina produz e aperfeiçoa comportamentos e reduz as forças contrárias a essa produtividade. A disciplina “expõe as regras, cabendo aos corpos cumpri-las” (MENDES, 2006, p. 171), o que remete a uma correção que deveria ser feita a partir dessas regras. Nesse movimento, as práticas corretivas que antes se vinculavam ao campo punitivo se institucionalizam ocultando-se, de certo modo, no interior de instituições de sequestro como prisões e escolas, exercendo papel central. Por tudo isso, pode-se afirmar que *de* uma punição física *se passou a* um controle do corpo por meio de leis sociais e pedagógicas, entre outras (MENDES, 2006). Nesse deslocamento, desenvolveram-se tecnologias voltadas ao corpo que incidiram sobre aqueles a serem corrigidos, mas é sobre a alma e seus desvios que práticas de moralização passaram a intervir. No âmbito pedagógico se vê que essas práticas de ortopedia física e moral estão presentes. Elas demandaram a instituição de *pedagogias* que, a partir do século XVIII estavam implicadas a uma nova relação com o espaço e o tempo e também com a produção de subjetividades forjadas

fundamentalmente pelas instituições pedagógicas. Essas *pedagogias disciplinares* (VARELA, 2002) fizeram o controle detalhado dos processos de aprendizado e permitiram uma intervenção produtiva pautada na correção e na normalização, atuando decisivamente para a produção da subjetividade disciplinar moderna.

Voltando ao deslocamento das práticas de correção, fica visível que a punição tendeu a fundamentar suas ações na correção, na reeducação e na possibilidade de curar os delitos e as infrações à lei. Desse modo, a supressão do espetáculo punitivo deu lugar à sutileza de um sofrimento velado e também levou à extinção do domínio sobre o corpo (FOUCAULT, 2007d), já que, com o desaparecimento dos suplícios<sup>138</sup> também desapareceu o corpo como alvo das penalidades e “o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (FOUCAULT, 2007d, p. 14). O corpo deixa de ser *alvo* de punição para ser *meio* de correção, considerando que as práticas punitivas continuaram vigorando, apesar de esmaecidas. Diante disso,

O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena (FOUCAULT, 2007d, p. 14).

A correção moderna tornou-se incorpórea<sup>139</sup>, mudando sua direção que incidia diretamente *sobre* o corpo para *aquilo* que o corpo é capaz de realizar, seus usos, suas ações e movimentos. Sendo assim, o castigo focou “profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 2007d, p. 18), sendo preciso atingir mais a alma do que o corpo: “se o homem tem uma alma, é sobre ela que as penas devem recair, para transformá-la, docilizá-la, adestrá-la, dobrá-la, discipliná-la, por fim” (VEIGA-NETO; LOPES, 2015, p. 5). Nessa perspectiva, vê-se que, no século XIX, a modulação da correção foi direcionada aos indivíduos culpados e a punição tornou-se pudica, tocando minimamente

---

<sup>138</sup> No fim do século XVIII e começo do século XIX, a economia do castigo é redistribuída na Europa e nos Estados Unidos. É a época de escândalos para a justiça tradicional, de muitos projetos de reformas, de novas teorias da lei e do crime, de uma nova justificação moral em relação ao direito de punir, de supressão dos costumes, de abolição de antigas ordenanças e projetos de códigos modernos, dentre outras mudanças que marcam a entrada da justiça penal em uma nova era. Dentre tantas modificações, Foucault (2007d, p. 12) ressalta uma: “o desaparecimento dos suplícios”. Porém, nos mecanismos modernos da justiça criminal permanecem certas medidas de sofrimento físico provenientes de trabalhos forçados e da prisão, tais como privação sexual e redução alimentar. Esses resquícios do suplício não estão sob completo controle, porém vão prosseguir amplamente envolvidos por uma penalidade do incorporal.

<sup>139</sup> A incorporeidade não se refere a uma espiritualidade ou diafanidade, mas a acontecimentos, ações e práticas que estão neste mundo (VEIGA-NETO; LOPES, 2015).

no corpo do transgressor para atingir algo que não é simplesmente o corpo, mas a sua alma.<sup>140</sup> Desse modo, Foucault (2007d) mostra que não se trata apenas de uma ortopedia física mas também de uma ortopedia moral.

Vê-se que as práticas corretivas, situadas numa economia de direitos suspensos, requer a substituição do carrasco por uma série de técnicos, entre eles os médicos, psiquiatras, psicólogos, educadores e outros peritos que redirecionaram a ação punitiva garantindo que o corpo não será mais seu objeto último. Sendo assim, a privação dos direitos do condenado é feita pela imposição de penas que não requerem dor. A punição direciona-se, nessa nova configuração, mais à vida do que ao corpo e para fazer valer essa penalidade incorpórea são utilizados psicofármacos e outras técnicas de redução do sofrimento físico. Uma nova moral passa a definir o ato de correção<sup>141</sup> e centralizar esse ato na possibilidade de transformar a conduta transgressora. Nesse sentido,

judgam-se também as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos de meio ambiente ou hereditariedade. Punem-se as agressões, mas, por meio delas, as agressividades, as violações e, ao mesmo tempo, as perversões, os assassinatos que são, também, impulsos e desejos. [...] Julgadas também por todas essas noções veiculadas entre medicina e jurisprudência desde o século XIX [...] e que, pretendendo explicar um ato, não passam de maneiras de qualificar um indivíduo (FOUCAULT, 2007d, p. 19).

Além dos crimes, a alma dos condenados é que passou a ser julgada a partir do posicionamento das infrações no campo do conhecimento científico. A produção de saberes capazes de identificar os indivíduos e examinar suas condutas tornou-se fundamental, num processo de cientificização dos desvios e anormalidades, que deslocou as práticas correção de uma configuração que se centralizava no modelo jurídico para uma configuração centralizada num modo disciplinar. De uma *subjetividade investida de punição* se passou a uma *subjetividade investida de correção*.

---

<sup>140</sup> Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2007d) inverte as relações tradicionalmente estabelecidas entre *corpo*, entendido como algo material, e *alma*, compreendida como algo espiritual. O filósofo mostra como as disciplinas produzem a alma moderna e, nessa empreitada, “radicaliza a materialidade do corpo e retira da alma qualquer resquício de espiritualidade, se entendermos por espiritualidade qualquer dose de transcendência, elevação, religiosidade ou sublimidade” (VEIGA-NETO; LOPES, 2015, p. 4). Desse modo, a alma é tematizada em sua realidade histórica, uma realidade que é gestada e que está presente somente neste mundo.

<sup>141</sup> Por tais razões, desde o início do século XIX, o condenado não deveria mais ser visto e a sentença penal expressará um crime que não tem rosto. Foucault (2007d) explica que a definição das infrações modificou-se nos últimos duzentos anos, porém, um dos aspectos mais importantes é que o objeto da prática penal, ou seja, o crime, foi profundamente alterado em sua qualidade e substância que constitui o elemento da punição. Desse modo, a antropologia criminal assume como função específica, a ação que concerne em fornecer aos mecanismos de punição um poder justificável sobre os indivíduos e não mais sobre as infrações que cometeram.

A economia dos procedimentos disciplinares tornou as práticas que corrigiam pela punição mais poderosas<sup>142</sup> e corretivas do que violentas e castigadoras, em relação à mecânica das punições. Pela emergência de saberes do campo das ciências sociais, foi possível conhecer quem os indivíduos são e em quem poderão se transformar, ou seja, passou-se a elaborar conhecimentos sobre suas desordens momentâneas e sobre a viabilidade de futuras desordens. Também foi possível pensar as suas anormalidades e aquilo que poderiam ter de patológico e, assim, a terapêutica configurou-se como uma nova via de correção. O campo terapêutico passou a intervir para restaurar um comportamento desordenado ou ajustar o modo de agir de indivíduos em relação a regras sociais, pedagógicas e outras regras gerais de conduta, pautadas na ideia de progresso e ordem social.

Esse processo terapêutico de correção ancorou-se na noção de anormalidade, produzida entre os séculos XVI e XIX, quando emerge a figura do anormal<sup>143</sup>. Importa compreender que a instituição da anormalidade dá condições para a emergência da noção de uma infância anormal e leva à composição de *pedagogias corretivas*<sup>144</sup> (VARELA, 2002) voltadas aos interesses e necessidades infantis. Essas pedagogias emergem em princípios do século XX e foram possibilitadas pela inadaptação observada em relação às práticas do modelo pedagógico disciplinar. Essa nova proposta pedagógica se direcionou especialmente às crianças que apresentavam algum tipo de problema de conduta, as chamadas crianças anormais. As pedagogias corretivas não excluíram as práticas pedagógicas disciplinares, apesar de criticarem o seu modo de realização, “defendendo a ideia de que a criança, com seus interesses e tendências naturais, deve estar no centro da ação educativa” (COUTINHO, 2008, p. 48).

Importa para este estudo que a possibilidade de uma intervenção terapêutica viabilizou um investimento permanente sobre os indivíduos e suas condutas, principalmente daquela parcela que “necessitava” de correção. No âmbito educacional, instituíram-se campos de saber e práticas direcionadas aos alunos tidos como anormais, síndrômicos, lentos ou com condutas

---

<sup>142</sup> Vale lembrar a distinção importante entre poder e violência, que Veiga-Neto (2008) realiza na esteira de Foucault: enquanto a *violência quebra* ao agir pela força bruta, o *poder dobra*, agindo sutilmente pela sedução e captura do outro.

<sup>143</sup> No curso *Os anormais* (1974-1975), Foucault (2013b) faz a genealogia da anomalia e do sujeito anormal mostrando a sua constituição a partir das figuras do *monstro humano*, do *indivíduo a corrigir* e da *criança masturbadora*. Essas três figuras se formam e se transformam dando condições para a produção do indivíduo anormal no século XIX, processo que o deixa marcado por uma “espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação [...] e por esse segredo comum e singular, que é a etiologia geral e universal das piores singularidades” (FOUCAULT, 2013b, p. 51).

<sup>144</sup> Os sistemas de classificação criados por Binet e Simon e os métodos de ensino produzidos pelos pioneiros do Movimento da Escola Nova se colocaram como condições para que as pedagogias corretivas emergissem, segundo Varela (2002).

típicas. A Educação Especial e a Psicopedagogia são exemplos desses campos de saber que, para intervirem sobre os indivíduos alvo de suas práticas, precisaram conhecer e definir tais condutas, produzindo os sujeitos como corrigíveis. As práticas desses campos de saber se justificam pela normalização que são capazes de realizar em torno dos sujeitos que eles mesmos posicionam como anormais<sup>145</sup>. Os saberes de tipo terapêutico possibilitaram o controle dos indivíduos e o gerenciamento de suas condutas consideradas de *risco*, muitas vezes em espaços próprios para grupos cujas “anomalias” se assemelhavam. As práticas terapêuticas colocaram a correção em um enquadramento de intervenção permanente, pois os ajustes de conduta e o equilíbrio visado produziam um novo entendimento sobre os “anormais”. A correção não deixou de intervir no corpo dos indivíduos, mas projetou-se agregando um governo moral. Em torno da anormalidade e suas especificações, desenvolveu-se um sistema de ordenação social que não apenas classificava, mas “servia de forma institucional para estabelecer bases para a autoridade e a legitimidade por meio das categorias que especificavam” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 116) distintas condutas. A classificação produzida remetia tanto a uma naturalidade quanto a uma realidade social de seus sistemas operadores e fornecia as bases para as autoridades intervirem. Tendo em vista as estratégias de condução utilizadas pela organização estatal a partir do século XVIII, vê-se uma medicalização das relações sociais e a preocupação com a saúde física e mental dos indivíduos, inseridos em práticas de normalização que acarretaram novas ações corretivas. Essas modificações referem-se a passagem das tecnologias disciplinares para as tecnologias liberais produzidas a partir da maximização da lógica da seguridade. É sobre elas que tratarei na próxima seção, a fim de perceber os deslocamentos em torno da correção.

#### **4.4 Das tecnologias disciplinares de poder às tecnologias de governo: cálculo dos riscos e conduta preventiva**

Início esta seção discutindo as tecnologias e procedimentos disciplinares de modo a, posteriormente, traçar um paralelo entre as formas e operações da disciplina e as formas assumidas pela segurança no âmbito de uma governamentalidade liberal. Para visualizar o modo de realização das práticas corretivas no presente, construo um esboço das ações

---

<sup>145</sup> A Tese de doutorado de Márcia Lunardi, intitulada *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*, realizada na UFRGS e defendida em 2003, sob a orientação de Carlos Skliar, mostra a produção do surdo como anormal nas práticas instituídas pelo campo de saber da Educação Especial. A Tese de doutorado de Karyne Coutinho intitulada *A emergência da Psicopedagogia no Brasil*, realizada na UFRGS e finalizada ano de 2008, sob a orientação de Alfredo Veiga-Neto, demonstra a emergência do campo de saber da Psicopedagogia a partir da invenção da noção de anormalidade em relação aos sujeitos infantis.

disciplinares modernas e daquelas delineadas na lógica da seguridade, cuja ênfase se atualizou permanecendo vigente no cenário contemporâneo.

Em seu funcionamento, os mecanismos disciplinares operaram estratégias de utilização do tempo, do espaço e do corpo. O tempo foi capitalizado e a organização espacial realizou-se pelo confinamento e pela distribuição do espaço que visava o controle da atividade (FOUCAULT, 2007d). O tempo disciplinar passou a compor-se de séries organizadas de forma múltipla e progressiva e sua duração se deu a partir dos segmentos dessas séries que partem de elementos simples combinados em uma complexidade crescente (MORAES, 2008). Ao discutir o tempo e o espaço, pretendo continuar mostrando como se construiu a correção disciplinar e como ela funcionou para fazer um contraste com as tecnologias liberais de governo, cuja organização do tempo e do espaço foi distinta.

Quanto ao espaço, vemos que a disciplina o esquadrinha, “decompõe e recompõe as atividades, rege as relações do uso do tempo, dos corpos e das forças. Adiciona e capitaliza o tempo sobre os indivíduos de maneira que seja possível a sua utilização e o seu controle” (MORAES, 2008, p. 56). A distribuição realizada na organização do espaço disciplinar possibilita a análise particular e combinatória dos indivíduos, pois a cada um é destinado certo lugar, o que comporta uma identificação individualizada e uma vigilância constante de suas ações. Para operar esse ordenamento espacial, a disciplina se utiliza do confinamento, encerrando os indivíduos em um determinado espaço e compondo um “processo de quadriculamento piramidal individualizante e contínuo, que constitui sistemas de micropoderes essencialmente igualitários e assimétricos” (MORAES, 2008, p. 57). Nesse sentido, faz uma separação e posiciona os indivíduos numa arquitetura piramidal que tem no panoptismo<sup>146</sup> seu modelo de funcionamento. Assim, todos os comportamentos podem ser conhecidos detalhadamente e vigiados, o que permite um acompanhamento constante de cada indivíduo e a possibilidade de estabelecer um controle do que é recorrente em cada um em relação a si e ao conjunto do qual faz parte. Nesse sentido, Foucault (2007d, p. 126-127) afirma que “a primeira das grandes operações da disciplina é a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”. Ainda nesta seção, retomo essa discussão para mostrar como um poder sobre a vida individual, que emerge no século XVII com a disciplina, vai agregar o aspecto coletivo

---

<sup>146</sup> O *Panopticon*, projetado por Jeremy Bentham em 1791, tornou-se o exemplo arquitetônico das sociedades disciplinares. Trata-se de uma torre central onde se pode observar a totalidade dos espaços e visibilizar os comportamentos de forma permanente. Esse arquétipo prisional faz com que a vigilância seja internalizada por aqueles que estão sendo vigiados e, por isso, a presença constante de um olhar vigilante pode ser dispensada.

da existência, em meados do século XVIII. Antes disso, discuto os mecanismos disciplinares para então contrastá-los com os mecanismos de seguridade.

Como temos visto, a inversão da visibilidade realizada pelo poder disciplinar faz com que uns poucos vigiem muitos e que estes muitos, ao sentirem-se vigiados, não desviem a sua atenção e conduta da ação prevista. Pelos procedimentos disciplinares foi possível objetivar os indivíduos e produzi-los como sujeitos de certo tipo. Uma das principais instituições disciplinares capaz de fazer essa produção subjetiva foi a escola:

A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens (FOUCAULT, 2012, p. 114).

Foucault chama essa reclusão efetivada no século XIX<sup>147</sup> de sequestro, pois sua finalidade era incluir e normalizar, diferente da reclusão que se realizou no século XVIII, quando os indivíduos eram excluídos da sociedade. Dentre as funções das instituições de sequestro, havia duas que eram centrais: a primeira visava controlar o tempo e extrair sua totalidade; a segunda requeria o controle dos corpos. Para funcionar, essas instituições implicavam uma “disciplina geral da existência que ultrapassava amplamente as suas finalidades aparentemente precisas” (FOUCAULT, 2012, p. 118), o que levava a um controle total da existência dos indivíduos, desde as práticas de higiene que deveriam adotar até os usos da sexualidade. Há, portanto, um polimorfismo nas práticas disciplinares que extrapola a extração do tempo dos indivíduos e sua conversão em tempo útil e em tempo de trabalho. Essa amplitude alcançada pelo controle disciplinar também é vista em outras funções das instituições de sequestro, quais sejam: a criação de um novo tipo de poder, polivalente que não apenas um poder econômico, mas também político. Isso porque nessas instituições “não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento” (FOUCAULT, 2012, p. 120). Essas operações são vistas nos sistemas escolares onde se pune, recompensa, avalia, classifica e se define quem é melhor e quem é pior (FOUCAULT, 2012). Uma quarta função das instituições

---

<sup>147</sup> A reclusão no século XIX combina o controle moral e social proveniente da Inglaterra com “a instituição propriamente francesa e estatal da reclusão em um local, em um edifício, em uma instituição, em uma arquitetura” (FOUCAULT, 2012, p. 112).

de sequestro se refere ao poder capaz de “extrair dos indivíduos um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por estes diferentes poderes” (FOUCAULT, 2012, p. 121), processo que se efetiva na forma de um saber técnico, que reforça o controle pela produção de um saber, que deriva do próprio comportamento dos indivíduos, e um outro saber que pode ser constituído a partir da observação dos indivíduos, de seus comportamentos, classificações e da comparação. Trata-se de um saber epistemológico e de certo modo clínico do qual emerge, entre outros, o saber pedagógico. Tais saberes, implicados a esses mecanismos disciplinares é que “fizeram surgir as chamadas ciências do homem e o homem como objeto da ciência” (FOUCAULT, 2012, p. 125) e que permitiram um alargamento das práticas de correção.

A vigilância permanente fez com que a disciplina não precisasse utilizar a força para se realizar, tendo em vista que, o princípio de vigilância ao ser internalizado pelo indivíduo o tornou sujeito a si mesmo. É o próprio indivíduo que passa a vigiar e regular suas ações. Nesse modo de distribuição, onde os indivíduos se encontram em visibilidade constante, também há um jogo de oposições, no qual, ao mesmo tempo em que veem, também são vistos por outros. Além da *vigilância hierárquica*, as operações centrais da disciplina estudadas por Foucault (2007d) dizem respeito à *sanção normalizadora* e ao *exame*. A articulação desses elementos permite construir uma forma de correção que incide sobre os indivíduos e também sobre os coletivos a que estão vinculados. A sanção normalizadora age a partir do detalhamento das condutas reguladas e observadas exaustivamente. Sendo assim, pela vigilância, “a sanção normalizadora, ao mesmo tempo em que permite isolar e agir sobre pequenas condutas, emprega formas sutis e singulares de punição aos comportamentos caracterizados como anormais” (MORAES, 2008, p. 60). O objetivo da referida normação disciplinar é fazer a correção dos *desvios*, operação possível pelo isolamento das condutas e pela punição direcionada à própria observância da regra. Assim, a prática corretiva realiza-se pela exercitação dos comportamentos para que as condutas desviantes sejam redirecionadas, de modo a se adequarem conforme as regras. De acordo com Foucault (2007d, 152-153):

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto — que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos

quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos (FOUCAULT, 2007d, p. 152-153).

Fazendo a combinação entre a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, o exame “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2007d, p. 154). O exame obriga os indivíduos a uma visibilidade cada vez maior, que os compromete e os fixa pela elaboração de registros detalhados de suas condutas. Desse modo, inverte a visibilidade do poder e promove o arquivamento de grande número de informações coletadas sobre os indivíduos. Ao fazer de cada indivíduo um *caso*, o exame opera objetivando e subjetivando-os, de modo a exercer um controle sobre eles. Nessa direção, os procedimentos de vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame — próprios da disciplina —, ao operarem em conjunto, permitem uma correção dos indivíduos analisados individualmente, ou ainda, tomados como uma multiplicidade organizada. Na articulação entre o indivíduo e a população, a *norma* se constitui um operador fundamental. Na perspectiva dos estudos foucaultianos, entendo-a como uma espécie de dobradiça que opera corrigindo indivíduos e regulando coletividades. Posteriormente, abordarei as funções da normação disciplinar e da normalização operada pela seguridade no âmbito dos processos de subjetivação e correção. Por ora, pretendo tratar do deslocamento *dos* procedimentos disciplinares *para* os de seguridade<sup>148</sup>, tomando-os em seus aspectos gerais. Ao demonstrar esse deslocamento importa compreender que as operações disciplinares já integravam mecanismos de seguridade, porém, a correção enfatizada pelas operações desse segundo grupo sofreu alterações em sua funcionalidade. Desse modo, a disciplina que viabilizou a correção do corpo-indivíduo em relação à multiplicidade, tomando-o como foco de suas operações é esmaecida diante da necessidade crescente de se corrigirem as condutas do corpo-espécie, ou seja, de se realizar a regulação dos interesses e liberdade de ação dos grupos populacionais. Nesse sentido, se calculam as probabilidades que

---

<sup>148</sup> Na aula de 18 de janeiro de 1978, do curso *Segurança, Território, População*, Foucault (2008a) caracteriza os mecanismos de seguridade, diferenciando-os dos mecanismos disciplinares. O filósofo analisa a instalação de uma tecnologia de segurança a partir da relação do governo com o acontecimento da escassez alimentar no século XVIII. É sobre a realidade do cereal e dos acontecimentos que poderiam trazer oscilações à sua história, que se vai implantar um dispositivo de segurança, o qual, já não se utilizará de um sistema jurídico e disciplinar para impedir ou forçar essas oscilações. Esse dispositivo atuou por meio de uma conexão com a realidade aleatória do acontecimento e com outros aspectos da realidade, sem impedi-los e sem deixar de lado elementos de sua realização, de modo que aos poucos, compensou e anulou o próprio acontecimento. Para Foucault (2008a, p. 49): “é um trabalho no próprio elemento dessa realidade que é a oscilação abundância/escassez, carestia/preço baixo, é apoiando-se nessa realidade, e não tentando impedir previamente, que um dispositivo vai ser instalado, um dispositivo que é precisamente, a meu ver, um dispositivo de segurança e não mais um sistema jurídico-disciplinar”.

compõem o campo de escolhas possíveis dos indivíduos, vistos mais em relação a uma multiplicidade do que em relação a si.

Entende-se que deixando o acontecimento livre ir-se-á frear e regular sua realização, pois é o próprio fenômeno em sua realidade mesma que vai se autorregular ao ser deixado livre. Importa compreender que tais fenômenos se instituem em dois níveis: um, referente à ação econômico-política do governo, expresso na população e outro, condizente ao nível da série, da multiplicidade que só se tornará pertinente à medida que for devidamente administrado. Isso é assim porque no cerne da gestão econômica haverá um corte que determinará o nível da população e outro, considerado não pertinente ou simplesmente instrumental. Tal corte definirá que “o objetivo final é a população” (FOUCAULT, 2008a, p. 56) e não mais as séries, grupos ou multiplicidades de indivíduos. Nesse sentido, tem-se a emergência da população como objeto e, em seguida, também como sujeito coletivo.

Quanto às diferenças entre as tecnologias disciplinares e de seguridade, há alguns aspectos centrais. O primeiro deles diz respeito ao encerramento operado pela disciplina, tendo em vista que, ao circunscrever um espaço ela age de forma centrípeta. Em contraste, os dispositivos de seguridade funcionam de forma centrífuga, tendendo a se ampliar infinitamente agregando sempre novos elementos. Demandam, assim, “organizar ou, em todo caso, de deixar circuitos cada vez mais amplos se desenvolverem” (FOUCAULT, 2008a, p. 59). Outro elemento que distingue esses procedimentos está na regulamentação realizada pela disciplina e que não se vê na segurança: “a disciplina não deixa escapar nada. Não só ela não permite o *laisser-faire*, mas seu princípio é que até as coisas mais ínfimas não devem ser deixadas entregues a si mesmas. A menor infração à disciplina deve ser corrigida com tanto maior cuidado quanto menor ela for” (FOUCAULT, 2008a, p. 59). Nesse aspecto, vê-se que, para operar, a segurança deixa fazer, tornando-se indispensável. Enquanto a disciplina impede tudo, principalmente o detalhe, a segurança vai se utilizar de tais detalhes tomando-os como naturais e inevitáveis. Também há uma distinção quanto ao *procedimento* da disciplina e da segurança. Foucault (2008a) explica que a disciplina e os sistemas legais fazem uma divisão a partir de um código desde o qual se separa o que é permitido daquilo que é proibido. No sistema legal, sobretudo, tal distinção se define pelo negativo, determinando o que não se pode fazer, já os mecanismos disciplinares incidem sobre a positividade em relação aquilo que se deve fazer e, por sua vez, nos mecanismos de segurança “se trata justamente de não adotar nem o ponto de vista do que é impedido, nem o ponto de vista do que é obrigatório, mas distanciar-se suficientemente para poder apreender o ponto em que as coisas vão se

produzir, sejam elas desejáveis ou não” (FOUCAULT, 2008a, p. 61). Assim, a segurança responde a certa realidade fazendo com que tal realidade regule a si mesma.

Essas diferenças são fundamentais para se compreender a correção operada pelos mecanismos de segurança, que tem por alvo principal não mais os indivíduos ou as multiplicidades desordenadas, mas o conjunto populacional. Para conhecer e gerenciar essas populações tomadas como conjuntos, constituíram-se campos de saber que permitiram racionalizar os acontecimentos sociais e regular sua realização. Dentre esses saberes tem-se a demografia e a estatística, os quais viabilizaram uma racionalização de realidades e, ao esquadrinharem esses acontecimentos, criaram uma grade de inteligibilidade a partir da qual os indivíduos são governados. Assim, a condução dos indivíduos pelos outros e por si mesmos acontece por essa racionalização que se vincula à vontade dos governados, realizando-se por meio do desejo (CASTRO-GÓMEZ, 2010). O desejo passa a ser fundamental para o governo, pois passa a indexar a própria vontade política nas ações dos governados.

Nessa direção, apresenta-se uma terceira configuração das práticas corretivas, na qual a economia geral do poder desloca sua ênfase para a ordem da *segurança*<sup>149</sup> e se realiza pela *prevenção*. A segurança opera com probabilidades e, nesse sentido, é importante considerar não apenas dados naturais, mas quantidades relativamente compreensíveis<sup>150</sup> para trabalhar com o futuro, dada a necessidade de se levar em conta o que poderá acontecer. Essa forma de correção individual e de correção-regulação de coletivos que se institui só foi possível pela existência de uma nova forma de poder, que investiu sobre a vida recobrindo o antigo direito

---

<sup>149</sup> Quanto aos aspectos que caracterizam os mecanismos de segurança, estes são constituídos: em relação aos usos do espaço, ao tratamento do aleatório, à forma de normalização e a correlação entre a técnica da segurança e a população. Em relação ao espaço, veem-se distinções de ênfase. Enquanto a soberania se direcionava ao território, a disciplina se voltou ao corpo dos indivíduos, e a segurança, ao problema das populações. Porém, é preciso lembrar que se trata de ênfases e que a multiplicidade já estava presente desde as formas soberanas, ao considerar a multiplicidade de um povo. Essa multiplicidade também pode ser reconhecida na disciplina, tendo em vista que essa só pode funcionar sobre os indivíduos à medida que há uma multiplicidade. Assim, “a disciplina é um modo de individualização das multiplicidades” (FOUCAULT, 2008a, p. 16) e não uma operação que parte do indivíduo para construir elementos múltiplos. A relação da soberania com o território é fundamental para compreender o que deve ser e como deve funcionar uma cidade, enquanto a disciplina implicou uma repartição espacial, tendo trabalhado em um espaço vazio que precisou ser construído e, a segurança apoiou-se em “certo número de dados materiais” (FOUCAULT, 2008a, p. 25) e operou com a disposição do espaço potencializando os aspectos positivos e reduzindo os riscos.

<sup>150</sup> Tem-se, portanto, como técnica que irá se vincular à segurança, a técnica da série: série indefinida de elementos que se deslocam, de elementos que se produzem e das unidades que são acumuladas. Segundo Foucault (2008a, p. 27) “é a gestão dessas séries abertas, que, por conseguinte, só podem ser controladas por uma estimativa de probabilidades [...] que caracteriza essencialmente o mecanismo de segurança”. Tais procedimentos remetem-se ao temporal e ao aleatório que precisará estar inscrito num determinado espaço, “o espaço em que se desenrolam as séries de elementos aleatórios, é, creio, mais ou menos o que chamamos de meio” (FOUCAULT, 2008a, p. 27). O *meio* dá suporte para que uma ação circule, sendo necessário para justificar a ação de um corpo sobre o outro, operação que acontece à distância. É pela disposição do meio que se realizará a correção na lógica da segurança.

soberano de causar a morte ou deixar viver. Trata-se de um poder que promove a otimização da vida e leva a certo desprezo pela morte: “agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa” (FOUCAULT, 2007c, p. 151). Para o filósofo, esse poder se desenvolveu a partir do século XVII, a partir de dois polos interligados. Um primeiro polo diz respeito ao corpo dos indivíduos, integrado a sistemas de controle que aumentaram a sua força pela disciplina, e um segundo polo, cujo desenvolvimento se deu na segunda metade do século XVIII e direcionou-se ao homem como ser vivo, tomado como corpo-espécie. Esse poder investiu:

No corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação — durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces — anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida — caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (FOUCAULT, 2007c, p. 151-152).

Nesse sentido, a administração dos corpos e a gestão da vida tornaram-se centrais no desenvolvimento das disciplinas e de técnicas diversas que visavam à sujeição dos corpos-indivíduos e o controle dos corpos-populações. Com a emergência dessa forma de poder cuja preocupação é a vida e a gestão do corpo-espécie, é a própria vida que entra no campo das tecnologias políticas. Trata-se de um poder que pode ser entendido como um biopoder (FOUCAULT, 2007c), um poder implicado ao aparecimento desse novo corpo, “um corpo múltiplo, com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável” (FOUCAULT, 1999, p. 292-293). Esse novo corpo que é a população, entendida como a multiplicidade dos indivíduos, na medida em que forma uma “massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Tem-se, portanto, na segunda metade do século XVIII, a emergência de uma tecnologia de poder que já não opera somente pela disciplina, mas que também não a exclui. Uma tecnologia que embute a tecnologia disciplinar e a utiliza para regulamentar a vida das populações. De acordo com Foucault (1999, p. 289): “depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma

‘biopolítica’ da espécie humana”. Os fenômenos próprios da população passaram a ser então mapeados, no campo da problemática econômica e política que emerge na segunda metade do século XVIII, momento em que ocorreram as primeiras medições estatísticas. O conhecimento estatístico como “representações elaboradas para identificar e ordenar relações e permitir planejamentos sociais” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 112) têm um efeito prático, gerando diferenciados níveis de atenção a determinados fenômenos sociais, o que ocorre pela formação de um sistema de razão que direciona a construção de problemas em relação aos quais se precisará agir. Tais fenômenos pertinentes por serem coletivos, são também aleatórios e imprevisíveis se vistos individualmente, entretanto, no polo da coletividade é possível estabelecer constantes. São fenômenos de série que se desenvolvem na duração de um determinado tempo mais ou menos longo. É nesse sentido que, como apontarei a seguir, as medições estatísticas definem *fluxos*. Trata-se de

previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global (FOUCAULT, 1999, p. 293).

As tecnologias de seguridade precisam estabelecer mecanismos reguladores para equilibrar, compensar, manter ou estabelecer uma média em relação a essa população e seu campo aleatório. Já não se trata de considerar o indivíduo ao nível do detalhe, mas de assegurar estados de equilíbrio e uma regulação da vida. Para esse controle dos acontecimentos que assolam a população, o campo da estatística vai realizar medições, objetivando capturar regularidades e fixar condutas em relação a esses fenômenos. Nesse sentido, as estatísticas “oferecem uma liga de uniformidade e confiança em tono do qual os objetos são contados, o que possibilita que ordens de magnitude não afins sejam relacionadas entre si para estabilizar o que está em fluxo” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 117).

As estatísticas informam sobre diferentes situações da vida da população e delimitam aspectos apreendidos como problemáticos (TRAVERSINI e BELLO, 2009). Ao fazer tal delimitação, elas produzem realidades e operam como um saber do Estado no governo dos grupos populacionais. Com Traversini e Bello (2009), entende-se a estatística como uma

tecnologia<sup>151</sup> de governmentação capaz de gerir a vida da população situando a parcela, dentro o coletivo, que requer intervenção. Sendo assim,

Ao aplicar um cálculo de probabilidade, o pensamento populacional constrói uma nova individualidade. O indivíduo é normalizado em relação a agregados estatísticos a partir dos quais características específicas podem ser atribuídas ao indivíduo e de acordo com as quais uma trajetória de vida pode ser mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 125).

Desse modo, a estatística pode ser utilizada “como forma de convencimento” (RECH, 2013, p.31), pois, ao tomar a prática da gestão do risco, produz realidades que conduzem a população a determinados comportamentos, tidos como desejáveis a um bom governo. Cabe apontar que, para a racionalidade estatística, não importa apenas evidenciar a produção de dados numéricos, transformando-os em índices, mas, sobretudo, proporcionar o gerenciamento de comunidades e de condutas situadas em zonas de representativa ameaça à vida social. Ao viabilizarem esse gerenciamento utilizando-se do jogo das probabilidades, as estatísticas podem agir preventivamente e constituir realidades desejáveis aos diferentes grupos. Sendo assim, na Contemporaneidade, a correção acontece na lógica da prevenção e faz uso do campo estatístico para estabelecer condutas consideradas de maior ou menor risco social. A partir de tais mecanismos, a conduta dos indivíduos pode ser gerenciada, principalmente daqueles que se apresentam em situação de desvio em relação ao esperado. Esse é o caso dos escolares posicionados como defasados, sobre os quais se precisa intervir administrando suas condutas. Essa forma de gerenciamento acontece, no âmbito dos programas de aceleração da aprendizagem, pela elaboração de um conjunto de ações que caracterizo como de “resgate”, pois funcionam intervindo estrategicamente para reverter uma situação indesejável já instalada. Na perspectiva da correção preventiva, tais programas têm um caráter emergencial e são pensados para reduzir os danos da reprovação e evasão escolar, promovendo a modificação de condutas consideradas improdutivas.

Nessa direção, o foco de atenção do saber estatístico direciona-se a medir, fazer comparações e informar quais características predominam em determinados grupos e comunidades. Rose (1998, p. 37) explica que o exercício do governo necessita do conhecimento, sendo imprescindível, para se governar uma população “[...] isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que

---

<sup>151</sup> Tomada do campo de teorizações foucaultianas, a noção de tecnologia pode ser entendida como conjunto de técnicas ou procedimentos situados em um campo que se define pela relação entre estratégias e táticas (CASTRO, 2009).

seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos” (ROSE, 1998, p. 37). O cálculo é capaz de inscrever as mais diversas situações, traduzindo-as em números, gráficos e outras materialidades que “encarnam aquilo que deve ser governado” atribuindo a tais sistemas de tradução um *status* de verdade (ROSE, 1998).

Considerando a atuação do campo de saber da estatística, o qual, já no século XVII, transcrevia os atributos da população, vê-se que ao longo do século XIX, esse campo estende suas ações para novas frentes, passando a medir as características subjetivas da vida dos homens, vistos como espécie (FOUCAULT, 2008a). Rose (1998) explica que, nesse contexto, temos a construção de “topografias morais” que inscrevem as individualidades psicológicas e, assim, “permitem que o governo opere sobre a subjetividade” (ROSE, 1998, p. 39). O modo como distintas grandezas numéricas são relacionadas entre si produz uma causalidade prática, a partir da qual se pode agir: se trata da “construção de *classes de pessoas* e de biografias” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 113-114), elaboração de conhecimento necessário para o governo dos homens. Isso quer dizer que as biografias de indivíduos defasados são criadas pela operação estatística e também a necessidade de intervir sobre eles para que saiam da posição de desviantes, a qual foram vinculados. As condutas desses indivíduos “em defasagem” são constantemente produzidas pela lógica estatística como sendo de *risco* e por isso, não podem ser deixadas livres, devendo ser reguladas. Sendo assim, tais medições não se tratam de meros esquemas numéricos ou lógicos, mas envolve um campo de práticas culturais que realizam a normalização, individualização e divisão. De acordo com os autores citados, “os números governam, então, não como ‘puros’ números, mas por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 126).

Levando em consideração o que foi exposto, pode-se compreender a estatística como uma tecnologia que governa subjetivando os indivíduos de uma coletividade. A regulação da conduta de cada indivíduo acontece pela persuasão a adoção de condutas consideradas seguras. A incitação a ação se dá pelo efeito estimulante conferido pelas normativas sociais de rentabilidade, eficiência e consumo, entre outras, que se apresentam como as *melhores* escolhas a serem feitas pelos indivíduos. Assim, a frequência escolar, a aprovação progressiva e a perspectiva de um emprego rentável, se colocam como vias para o sucesso e realização dos indivíduos defasados. Tais normativas afetam e educam tais escolares a adotarem comportamentos que simetricamente contemplem as escolhas pessoais e a produtividade da população “numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou

atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas” (ROSE, 1998, p. 43). Ao ingressarem em um programa de correção de fluxo escolar e buscarem melhores posicionamentos pela aprendizagem, os escolares em situação de defasagem estarão adotando uma conduta segura para si mesmos e para o funcionamento escolar. A educação é elemento chave para que a correção aconteça, tendo em vista que os indivíduos são levados a adotarem comportamentos menos arriscados e a agirem sobre a sua “liberdade” buscando um autogerenciamento e uma autocorreção<sup>152</sup>. Assim é que, no exercício que envolve a ação de governar, vemos infiltrar-se no interior das existências subjetivas uma extensão das perspectivas e intencionalidades de uma razão política liberal.

No âmbito dos mecanismos de poder, fica visível que, enquanto a disciplina corrige um *caso*, em que os indivíduos repetentes, defasados eram vistos como casos individuais, as tecnologias de segurança corrigem *fluxos*, em que se produzem grupos de risco: dos repetentes, defasados, não aprendentes, etc. Desse modo, a estatística é capaz de produzir fluxos ao identificar as condutas que ocorrem com regularidade em um grupo. De acordo com Rech (2013, p. 36) “a noção de fluxo vem do latim *fluxus* e significa — dentre vários sentidos — ‘fluido, passageiro, fluxível’”. A partir dessa noção se pode entender que, sendo o fluxo algo passageiro, a sua inscrição nas operações estatísticas precisa acontecer em vários momentos, a fim de se atualizarem as constantes demonstradas por este fluxo. Os fluxos podem não se repetir e dificilmente um fluxo se repetirá, mas o que importa é o caráter de certo modo “constante” do fluxo, tendo em vista que sempre se está agindo em uma determinada direção e essas ações precisam ser conhecidas permanentemente, pois não são estáticas. Pode-se dizer que o fluxo é tornado constante, isso quer dizer que a partir das medições estatísticas, sempre se poderá identificar, medir, ou melhor, produzir fluxos para situações específicas. Não é a toa que os programas de correção escolar que atuam no presente têm como objetivo basilar corrigir fluxos escolares. Entre tais fluxos são recorrentes aqueles que expressam as matrículas de alunos, as repetências, evasões, distorções idade-série, defasagens de aprendizagem, entre outros índices que podem ser cartografados na forma de fluxos. Os desvios em relação ao fluxo são instituídos pela inscrição das ações mensuradas abaixo ou mesmo acima de uma *média* que funcionará como ideal ou como um comportamento esperado, sendo produzida pelo cálculo das recorrências que determinado fluxo apresenta. É nesse sentido que os escolares repetentes, por estarem abaixo da média esperada em relação a correlação idade e série, precisam ser “acelerados”. A produção de

---

<sup>152</sup> A autocorreção é maximizada pela crescente individualização do risco, na racionalidade neoliberal.

desvios se dá no âmago dos processos de normalização que operam desde uma lógica disciplinar até chegarem aos investimentos preventivos relativos à seguridade. Como já referi, de uma *subjetividade investida de correção* se passa a uma *subjetividade investida de prevenção*. Essas elaborações são tratadas na seção a seguir.

#### **4.5 Da correção do corpo-indivíduo pela normação à correção dos fluxos pela normalização das condutas do corpo-espécie**

*A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar* (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Para Foucault (2008a), a norma movimenta-se entre a ordem disciplinar do corpo e a aleatoriedade dos acontecimentos de uma variedade biológica percebida na população. Ela funciona como uma medida comum que permite comparações entre grupos e no interior de cada grupo em relação a si mesmo. Nesse sentido, alarga-se, fazendo com que todos sejam incluídos, que se tornem um caso seu. Veiga-Neto e Lopes (2010) afirmam que a norma, agindo prescritivamente, provoca ações que intencionam ou homogeneizar as pessoas, ou exaltar as diferenças, levando em conta referenciais comunitários. Pelas operações da norma, pode-se tanto definir um modelo preestabelecido e anterior aos sujeitos, quanto pluralizar modelos estabelecidos a partir das relações entre uns sujeitos e outros.

O fundamental da normalização disciplinar<sup>153</sup> é a norma. Suas operações visam a conformar as pessoas, as condutas, de acordo com um modelo ótimo, havendo “[...] um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (FOUCAULT, 2008a, p. 75). É nesse sentido que, para o filósofo, o modo disciplinar de normalização seria mais precisamente uma normação, dado o caráter primeiro da norma. Já ao tomar-se o contingente populacional tendo como fim normalizar, teremos primeiro a instituição do normal e depois da norma. Como vimos, nos coeficientes conhecidos a partir da população, em seus acometimentos e afecções, estabelecem-se médias estatísticas que vão fazer “diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [...] fazer de sorte que as menos desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis”

---

<sup>153</sup> Cabe lembrar que as disciplinas trazem um discurso da regra natural, e é em relação a essa ordem discursiva que se produz a normação que normaliza.

(FOUCAULT, 2008a, p. 83). Desse modo, entende-se que são essas distribuições que funcionarão como norma, ou seja, a norma é construída a partir de uma média<sup>154</sup>.

Após mostrar esses modos de constituição da normalidade, tendo por base os estudos de Foucault (2008a), interessa assinalar com Lopes e Fabris (2013, p. 42) que:

Ambas as formas de operação da norma — uma agenciada por dispositivos disciplinares e a outra por dispositivos de seguridade ou de normalização — não são excludentes uma da outra. Elas existem em um jogo constante de forças, pois ambas são necessárias junto às artes de governar.

As autoras apontam que os dispositivos disciplinares fazem a descrição e a identificação, criam posicionamentos e corrigem e controlam os corpos, enquanto os dispositivos ou mecanismos de seguridade<sup>155</sup> visam ao governo da população e funcionam estrategicamente para esse fim ao mobilizarem liberdade e segurança (LOPES; FABRIS, 2013). Assim, nos desdobramentos da normalização, vemos ações, que podem ser caracterizadas como biopolíticas, investirem no gerenciamento do risco daqueles indivíduos localizados em zonas de perigo em relação às normalidades produzidas. Para tanto, é preciso abranger a totalidade dos indivíduos, incluir a todos de modo a regular melhor as condutas individuais. A normalidade, então, passa de universal e de condição permanente para “um espaço de fronteiras frágeis, maleáveis e negociáveis de acordo com os desejos dos sujeitos e dos grupos que eles integram” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45). Sendo negociável, interpela todos a mudarem permanentemente, convidando-nos a “[...] sermos constantemente outros ou para sermos diferentes do que éramos” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45).

Na perspectiva da seguridade e da correção preventiva, somos convocados, chamados, sensibilizados, seduzidos a agir sobre nós mesmos de modo coerente com o enredo social, político e econômico em que estamos mergulhados. Depende de cada um o autogerenciamento e a manutenção do *status* que lhe é conferido no jogo das distribuições diferenciais. Cabe a cada indivíduo fazer as melhores escolhas, as quais só podem ser avaliadas considerando-se as disposições tidas como mais favoráveis no panorama das

---

<sup>154</sup> A média é estabelecida a partir da relação que se dá pelo cálculo das probabilidades diferenciais que posicionam cada elemento em relação ao conjunto.

<sup>155</sup> Há três dispositivos de seguridade que se distinguem historicamente. São eles: a exclusão dos leprosos na Idade Média, pela qual se dividia a sociedade entre aqueles com quem se podia conviver e aqueles que deveriam ser excluídos mediante leis, regulamentos e rituais religiosos; a quarentena da peste nos séculos XVI e XVII, em que os indivíduos eram isolados em um espaço específico e sobre os quais se instituíam práticas de vigilância e controle disciplinar; e, as práticas de vacinação e inoculação, cujo objetivo era o controle da varíola, no final do século XVIII. As práticas de inoculação se diferenciam da exclusão dos leprosos e do resguardo da peste, pois supõem medidas em relação a um conjunto entendido como população, sobre o qual se utilizam técnicas de governamento que visam à regulação estatística dos fenômenos que assolam o conjunto populacional.

normalizações. Escolher bem requer a análise das possibilidades de corrigir-se frente às diversas situações a serem enfrentadas. Sendo assim, é possível, pela composição de saberes sobre o *aprender*, entre outros aspectos, definir diferenciações e elaborar categorias que objetivam e subjetivam os indivíduos (LOPES; FABRIS, 2013). A produção de saberes está diretamente relacionada à produção de fazeres, toda criação de saber produz formas de agir, de conduzir, e implica certas práticas.

Nas operações da normação disciplinar se conhecem os comportamentos e condutas para se fazerem agrupamentos que identificam e separam os que aprendem dos que não aprendem. Ao identificar aquilo que se pode aprender e colocar tais aprendizados como um ideal, faz-se necessário intervir sobre os que não aprendem para corrigir suas dificuldades e desvios e torná-los próximos do modelo ótimo do aprendente<sup>156</sup>.

Desse modo, ao considerarmos as operações de normação agenciadas na ordem disciplinar, vemos a norma agindo na definição de um modelo que serve de padrão ou referencial a partir do qual todos podem ser posicionados (FOUCAULT, 2008b). Ao mensurar a aprendizagem em termos da quantidade de conhecimentos (desempenho) acumulados ou entendermos quais processos universais regem os princípios da aprendizagem explicando seu funcionamento, teremos referenciais determinados para categorizar os indivíduos, dentre outros aspectos, em *aprendentes e não aprendentes*. As práticas de normação disciplinar faziam seus investimentos visando à corrigibilidade e à reabilitação das condutas, comportamentos e corpos daqueles que não eram enquadrados ao modelo normativo, em suas prescrições de condutas “adequadas”. Sobre os não aprendentes se realizam correções para que respondam ao modelo ótimo, do qual estão afastados.

Já numa configuração de normalização, própria de uma sociedade de gestão governamental pautada na segurança, os referenciais se dão pela instituição de uma *média*, resultando da relação de cada um com o conjunto. Em torno dessas médias, criam-se inúmeros conjuntos diferenciais. Aqui, a aprendizagem vai ser delineada por menções diferenciais que representam as distintas posições ocupadas pelo indivíduo ao ser localizado numa grade de normalidades. Então, separam-se aqueles que aprendem pouco, os que aprendem um pouco mais, os que aprendem muito, os que aprendem quase nada, e assim por diante. Temos aqui coeficientes diferenciais em torno de uma média que posiciona. Tem-se, portanto, distribuições que categorizam os indivíduos aprendentes como aqueles que sabem,

---

<sup>156</sup> Essa configuração de normação agrega práticas integracionistas, tal como foi mostrado no Capítulo 1 da Tese, ao analisar as práticas corretivas em operação nas políticas educacionais brasileiras no presente. Com o desdobramento das práticas de integração, o foco passou a ser a inclusão dos indivíduos, remetendo a uma normalização realizada pelos mecanismos de seguridade.

não sabem, sabem muito, sabem pouco, nada ou quase nada. Enfim, são múltiplas posições, proliferadas por saberes marcadamente psicológicos, mas também sociológicos e biológicos, que passaram a agregar mais variáveis em sua realização (VARELA, 2002). As muitas categorias dessa normalização não são fixas e por isso requerem investimento permanente de todos, para que se mantenham em posições favoráveis em relação ao padrão médio estabelecido.

O estabelecimento dessas distinções pode acontecer a partir de procedimentos de normação e de procedimentos de normalização, ou seja, no âmbito de uma normação disciplinar e de uma normalização que regula. Articulando a funcionalidade das operações de normação disciplinar com as de normalização agenciada por mecanismos de segurança no âmbito da racionalidade de governo liberal, vemos o fortalecimento de um engajamento autorregulado de todos para manterem-se em posições tidas como favoráveis. Sendo assim, todos estão sob a ameaça permanente de ficar fora do limiar favorável, passando a ocupar lugares indesejáveis, como de exclusão ou de não aprendizagem. De uma *subjetividade investida de correção* passamos a uma *subjetividade investida de prevenção*, na qual a correção é maximizada.

#### **4.6 Modos de subjetivação: a produção do sujeito que se autocorrige**

Como temos visto no decorrer deste capítulo, para a instauração de uma gestão governamental foi preciso que subjetividades passíveis de regulação fossem produzidas e, nesse processo, a institucionalização de espaços para a educação dos indivíduos teve papel central. Sendo assim, as subjetividades *a corrigir*, foram produzidas na Modernidade pela escolarização e pelas ações operadas pela maquinaria escolar moderna (VARELA, 2002). A possibilidade de educar e corrigir subjetividades na Modernidade viabilizou a constituição de uma forma subjetiva na Contemporaneidade, capaz de *aprender permanentemente* e se *autocorrigir*. Como mostrarei a seguir, para a produção de sujeitos foi preciso instituir a individualização<sup>157</sup>.

A individualização ocorre sobre todos, investidos por relações de poder mais anônimas e funcionais. Mecanismos disciplinares são mobilizados produtivamente “[...] enquanto estratégia correlata a relações de poder e a formações de saber, caracterizadas a partir do

---

<sup>157</sup> A forma indivíduo, produzida pela ampliação dos mecanismos disciplinares na sociedade moderna, é entendida por Foucault como “[...] efeito e objeto de poder, e como efeito e objeto de saber” (FONSECA, 2011, p. 77). A tecnologia disciplinar particulariza os indivíduos atribuindo uma identidade a cada um, da qual dependem suas marcas de utilidade e docilidade.

século XIX, com a formação e o desenvolvimento do capitalismo” (FONSECA, 2011, p. 77). Importa destacar neste momento a capacidade de organização da escola moderna na geração, controle e aplicação de novos saberes e, principalmente, na preparação das massas para uma vida num Estado governamentalizado (VEIGA-NETO, 2000). A expansão da escolarização para abarcar a todos e a preparação da coletividade para viver num Estado que se governamentalizava tornou a escola o *locus* privilegiado de constituição de subjetividades. Nesse contexto, se produzem pedagogias disciplinares, as quais se generalizam a partir do século XVIII e têm como foco principal a correção e a normalização (VARELA, 2002). Assim, o indivíduo moderno, objeto e sujeito das práticas disciplinares operadas centralmente na instituição escolar, teve seu comportamento regulado por mecanismos normalizadores e a experiência de si fabricada pelas marcas identitárias de sua singularização, vista em termos do quanto poderia ser dócil e útil. Para funcionarem, as *pedagogias disciplinares* precisaram produzir essa individualização que foi realizada por meio dos mecanismos disciplinares, principalmente o exame, a sanção normalizadora e a vigilância. Essa abordagem conferiu às instituições educativas um caráter examinador e normalizador e a correção dos escolares centrou-se na normação disciplinar, como foi demonstrado anteriormente. Essa forma de intervenção pedagógica disciplinar institui um controle que passa a ser interiorizado, levando a uma autodisciplina e suprimindo, progressiva e lentamente, a correção pelo castigo físico. No âmbito da instituição escolar, a nova forma de organização do tempo foi especializando o tempo de formação escolar até chegar a separação por idade como “critério fundamental de distribuição dos colegiais” (VARELA, 2002, p. 84). Nessa direção, a “escola examinadora” não apenas promove as avaliações, mas confere a cada estudante um estatuto de individualidade, ou seja, para a subjetivação disciplinar moderna, a constituição de indivíduos foi fundamental.

A noção de indivíduo, apesar de se fortalecer na Modernidade, é anterior à sociedade disciplinar. Nas sociedades de regime feudal, a individualização se dá pela distinção e determinação do indivíduo pelos privilégios ou singularidades que o faz aparecer, tornando-o visível (FONSECA, 2011). Desse modo, “é tanto mais marcado como indivíduo aquele que se diferencia de outros por meio de rituais, discursos e representações que o singularizam” (FONSECA, 2011, p. 73). Vê-se, portanto, que os mecanismos disciplinares operam uma mudança que inverte o eixo político da individualização. Para Foucault (2007d), essa inversão permite passar de uma conformação ascendente para outra descendente<sup>158</sup>. O indivíduo deixa

---

<sup>158</sup> No modo descendente, característico das sociedades disciplinares, a individualização engloba a todos e “[...] se faz a partir de observações, fiscalizações, medidas comparativas e normalização de desvios destinadas aos

de ser formado por mecanismos histórico-rituais para ser subjetivado por mecanismos científico-disciplinares (FONSECA, 2011). Desse modo, a disciplina funcionou como uma técnica fundamental na produção das subjetividades modernas, pois foi “[...] capaz de colocar para dentro de cada indivíduo o olhar do soberano que se apaga com o raiar da Modernidade” (VEIGA-NETO, 2000, p. 185). Ao fazer isso, dá condições para a emergência de um indivíduo subjetivado para o autogoverno e a autonomia. Uma subjetividade capaz de regular as próprias ações, a própria conduta. Nessa direção, também se constituem campos disciplinares de saber que, ao conhecer os indivíduos, elaboram discursos que os produzem de um modo específico. Os saberes da disciplina fazem do indivíduo um objeto a ser conhecido.

Importa destacar que, sendo o indivíduo moderno caracterizado por uma individualidade que, entre outras características<sup>159</sup>, é também combinatória, isso quer dizer que as singularidades não são constituídas para serem consideradas de forma isolada. Pela composição de forças postas em funcionamento pelos mecanismos disciplinares se criam indivíduos que precisam ser considerados como elementos de um conjunto. A demarcação da diferença individual é importante e “somente inserida nesse conjunto é que a individualidade adquire seu significado. Ela não é um fim, acabado em si mesmo, mas um meio para a realização de uma finalidade. E, como *meio*, ganha significado desde que articulada com outras” (FONSECA, 2011, p. 79, grifo meu).

Já na segunda metade do século XIX vemos a produção de técnicas e saberes para o controle da população escolar massificada, o detalhamento da vida escolar e os registros cada vez mais minuciosos dos progressos de cada aluno compuseram um saber que caracterizou a “máquina de ensino” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 124). Esse saber em detalhe a vida dos escolares permitiu não só conhecer e distinguir os indivíduos, mas controlar e modificar suas condutas. É, sobretudo, no momento em que se instituem as escolas públicas, que as classes populares começam a fazer parte do processo educativo e a escola passa a desempenhar seu papel na prevenção do risco, representado pela infância pobre e analfabeta. Assim, em sua constituição histórica, além de ter-se colocado como obrigatória na condução dos infantes — a escola pública, gratuita e obrigatória só foi instituída em princípios do século XX — a escola foi concebida como lugar naturalizado de proteção, cuidado e regulação dos riscos sociais (VARELA, 2002). Os saberes que constituíram as práticas escolares nesse período,

---

homens comuns” (FONSECA, 2011, p. 73). Ela já não aparece pelo contraste que demonstra a distinta concentração de poder visível na figura do soberano em relação aos demais, pois o que está em jogo nas sociedades disciplinares é a individualidade passível de cálculo.

<sup>159</sup> Foucault (2007d) atribui quatro características à individualidade moderna, quais sejam: celular, orgânica, genética e combinatória.

delinearam formas de comportamento infantil definindo quais seriam as mais adequadas de acordo com um desenvolvimento esperado. Ao buscarem conhecer o indivíduo infantil, diferentes campos de saber acabaram por delimitar uma forma de ser e de se desenvolver considerada adequada às crianças, um desenvolvimento que poderia e deveria ser alcançado a partir de um acompanhamento sistemático definido. Foi possível então, pela ingerência das tecnologias de poder disciplinares, operar práticas de governo voltadas ao outro e a si mesmo e constituir pedagogias de caráter corretivo (VARELA, 2002). Assim, entende-se que conformar a ação dos outros e de si dentro de um campo de possibilidades fazendo com que se criem posições de sujeito, foi e continua sendo, por excelência, a atribuição das práticas educativas desde a Modernidade.

Como temos visto, o indivíduo moderno foi investido por tecnologias que o subjetivaram fazendo com que viesse a se tornar senhor de si, responsável pelas próprias condutas, um sujeito autorregulado e autônomo. Autonomia que, como espaço de liberdade criado para a ação e condução, é permanentemente regulada. Ao não serem mais orientadas para o disciplinamento dos sujeitos econômicos, as práticas governamentais passam a fazer a gestão de uma série de variáveis. Essas variáveis são entendidas como acontecimentos que devem ser deixados “livres” dentro de certos limites (CASTRO-GÓMEZ, 2010). Portanto, na emergência das tecnologias e dispositivos centrados na segurança da população, passa a interessar menos a repressão dos desejos e mais a busca por saberes a fim de *melhor* governá-los. Muitos são os argumentos que pautam o convívio com o outro em termos da segurança de todos e da produtividade das políticas estatais. A gestão do desejo e o governo de sua circulação se tornam mais econômicos na produção de riquezas para o conjunto da população. Segundo Castro-Gómez (2010, p. 82):

O governo das populações sobre a base de implementação dos dispositivos de seguridade supõem a “livre” mobilização do desejo. Isso quer dizer que o que se deve “deixar circular” não é só fluxos de mercadorias, pessoas e doenças, mas também, e principalmente, fluxos de desejo.<sup>160</sup>

Assim, se desenha uma tecnologia de governo liberal (FOUCAULT, 2008a) que põe em exercício conjuntos de práticas, as quais visam gestar os interesses de modo produtivo para a manutenção do Estado, do mercado e de uma forma de vida possível a partir dessas operações. De acordo com Senellart (2006, p. 444), a palavra liberalismo refere-se ao “papel que a liberdade desempenha na arte liberal de governar: liberdade garantida, sem dúvida, mas

---

<sup>160</sup> Tradução minha.

também produzida por essa arte”, que necessita manter permanentemente a liberdade para atingir seus fins. Desse modo, o liberalismo pode ser entendido como o “cálculo do risco — o livre jogo de interesses individuais — compatível com o interesse de cada um e de todos” (SEHELLART, 2006, p. 444). Para a maximização da racionalidade de governo requerida pelo liberalismo, a gestão racional da vida da população passou a carecer do governo das condutas pelo desejo, já que “[...] não há, pois, liberalismo sem governo do desejo” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 83), onde os indivíduos em uma esfera de ação possam mover-se a partir de seus interesses. Constitui-se assim uma tecnologia de governo que, conduzindo as condutas, “[...] partirá da capacidade de ação e iniciativa dos governados” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 86-87) fazendo o gerenciamento dos seus movimentos. Ao compreender que a tecnologia de governo age a partir dos desejos dos próprios governados, entendo que as ações de correção de fluxo escolar instauradas na Contemporaneidade devem ser do interesse dos que a ela se submetem. Sendo assim, uma política educacional de correção de fluxo emerge para responder a uma demanda, a uma urgência daqueles a quem ela se direcionará<sup>161</sup>.

No âmbito de uma governamentalidade liberal, potencializam-se as formas de condução das condutas, as quais não restringem as ações dos indivíduos, mas estruturam um campo em que é possível regular a sua liberdade. O liberalismo, como forma de governo, desenvolveu-se a partir da operação complexa que envolve a mínima aplicação de poder para a obtenção de resultados de eficiência que devem ser máximos (FOUCAULT, 2008b). Refere-se, portanto, a um refinamento da arte de governar que amplia suas ações e se torna mais econômico, de modo que, para governar mais, precisa “governar menos”. Reitero que, para o exercício dessa arte de governo, a possibilidade de regular as liberdades individuais assume lugar central. Aqui, os saberes e a correlata formação de *expertises* passam a considerar as “características internas dos domínios a serem governados” (ROSE, 2011, p. 48), as quais adquirem fundamental importância neste modo de governo, pois, o que se pretende em relação aos indivíduos “[...] não é ‘dominá-los através do governo, e sim conhecê-los, compreendê-los e tratá-los de tal maneira que os eventos dentro deles [...] sustentem os objetivos políticos” (ROSE, 2011, p. 48-49) fazendo com que sejam alcançáveis. Nesse sentido, é preciso que a correção se torne algo que o indivíduo deseja e busque realizar. O autor explica que a dificuldade de se governar por meio da racionalidade, da privacidade e

---

<sup>161</sup> Direcionam-se ao aprendente contemporâneo. Por essa razão, o foco da correção recai sobre a capacidade de autocorreção e plasticidade do indivíduo. Mostrarei tal relação na Parte III, ao fazer a análise de práticas de correção promovidas por programas de correção de fluxo escolar pela aceleração da aprendizagem.

da autonomia no liberalismo, viabilizou a emergência de uma *expertise* psicológica (ROSE, 2011). Isso porque a condução das condutas precisou se apoiar em uma base racional que legitimasse, tornasse calculável e justificável o exercício de poder sobre os indivíduos. A questão da privacidade colocou como necessária a criação de um vínculo circular entre o governo e a privacidade e, em terceiro lugar, a autonomia<sup>162</sup> precisou ser construída para ser regulada.

Desse modo, as tecnologias operadas pelo campo dos saberes psicológicos ganham ênfase ao se voltarem à individualidade e à interioridade dos indivíduos que produzem e regulam como sendo autônomos. Ao produzir saberes que permitem uma compreensão individualizada de cada sujeito, o campo psicológico instrumentaliza um modo de condução individual, assim como uma correção cada vez mais personalizada. Tais saberes também comprometem-se com a sustentação e restauração dessas individualidades, ordenando suas ações em consonância com o projeto e razão política de governo (ROSE, 2011). Aqui se vê o interesse na manutenção de subjetividades produtivas, empreendedoras e autossustentadas, de modo que sua vida não gere custos ao Estado. Interessa também a restauração daquelas subjetividades — em situação de precariedade, segregação, degeneração social, etc — que precisam receber auxílio de outros e mesmo serem assistidas pelo Estado por não apresentarem condições de autossustento.

Desse modo, a autonomia pessoal interessa ao governo liberal, pois é mais econômico para a gestão governamental que cada indivíduo adquira condições de regular e corrigir a si mesmo. É por essa razão que a liberdade precisa ser produzida, regulada e sustentada. Miller e Rose (2012, p. 71) corroboram com esse entendimento, afirmando que “a autonomia pessoal não é a antítese do poder político, mas um termo-chave em seu exercício”. Isso nos permite compreender a emergência das ciências psicológicas, no século XIX<sup>163</sup>, como resposta à necessidade de gestão de aspectos da existência social e econômica pela via da calculabilidade, quando se projetam ações que consideram a relação entre os meios disponíveis e os fins almejados.

---

<sup>162</sup> Nikolas Rose (2011), ao empreender uma genealogia do atual regime de pessoalidade, — o que chama de *self* —, mostra que na modernidade liberal, o *self* é levado obrigatoriamente a ser livre, interpretando a sua vida como resultado de escolhas que faz dentre várias possibilidades. Para produzir uma subjetividade que precisa se reconhecer como livre, Rose (2011) explica que a subjetivação para uma vida num Estado governamentalizado faz emergir tecnologias e saberes indispensáveis ao autogoverno.

<sup>163</sup> A reversão do eixo da individualização operada pelos mecanismos disciplinares permite compreender as disciplinas do campo psicológico como técnicas que disciplinam a diferença humana, fazendo o gerenciamento do que lhe é individual e variável (ROSE, 2011). Assim, o aparecimento da forma indivíduo permite a objetivação e a subjetivação do humano, ou seja, “a pessoa é produzida como um indivíduo conhecível em um processo no qual as propriedades de um regime disciplinar, suas normas e valores, fundiram-se às próprias pessoas, tornando-se atributos seus” (ROSE, 2011, p. 149).

Apoiados nos estudos foucaultianos, Miller e Rose (2012) nos ajudam a entender que, nos desdobramentos da racionalidade liberal e no refinamento das tecnologias de governo dessa racionalidade, o mercado assume lugar central na regulação da vida econômica. Levando em consideração o que dizem os autores, trataria-se de uma forma de liberalismo avançado<sup>164</sup> (neoliberalismo), tendo em vista a maximização ou potencialização das tecnologias de poder próprias do liberalismo. Para Foucault (2008a), não se trata da substituição de uma forma de governo por outra, mas de uma reapropriação de técnicas que torna a lógica liberal mais produtiva. O filósofo explica que a partir do século XVIII o mercado assume o papel de veridicação e, portanto, “deve dizer a verdade sobre a prática governamental” (FOUCAULT, 2008b, p. 45). Ao ser tomado como esse lugar de formação da verdade, deve-se [o mercado] “deixá-lo agir com o mínimo possível de intervenções, justamente para que ele possa formular a sua verdade e propô-la como regra e norma à prática governamental” (FOUCAULT, 2008b, p. 42). Assim, a lógica de mercado assumida pela racionalidade neoliberal centra-se no empreendedorismo que vê os indivíduos como agentes autônomos e os incita a tomar decisões, buscar pelo que lhes agrada e maximizar a qualidade de suas vidas (MILLER e ROSE, 2012, p. 103). Ser ativo e investir em si mesmo como se fosse uma empresa, tornam-se imperativos da vida nessa atmosfera.

O neoliberalismo não é uma forma de governo econômico, mas um governo que precisa intervir sobre a sociedade e por isso é um *governo de sociedade* que tem na competição seu mecanismo regulador. Sendo assim, torna-se fundamental agir sobre cada indivíduo, de modo a governá-los e fazendo com que governem a si mesmos a partir de uma atitude empreendedora. Porém, como veremos nos programas de correção de fluxo escolar, apesar de ser colocar o “indivíduo defasado” em atividade, essa postura de auto empresariamento não constitui o foco central dos programas. Trata-se, a meu ver, bem mais de uma intervenção paliativa para a redução de danos do que uma incitação ao empresariamento de si. Deve ser um sujeito livre para depender menos ou até tornar-se independente das políticas sociais, e para tanto, o “defasado” “passa por um processo em que deve aprender a ser e a querer ser livre por meio da gestão de sua vida e do engajamento em processos de escolha” (SARAIVA; LOPES, 2011, p. 18) que são normalizadas. Sendo assim, o neoliberalismo governa os sujeitos potencializando o consumo de liberdades “na medida em que só pode funcionar se existe efetivamente certo número de liberdades: liberdade de mercado, liberdade do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade,

---

<sup>164</sup> Para fins deste estudo, não assumi essa denominação, apesar de concordar com Miller e Rose (2012) de que não se trata de novos mecanismos e tecnologias de governo, mas de seu refinamento.

liberdade de discussão, liberdade de expressão, etc.” (FOUCAULT, 2008b, p. 86). Nessa razão política neoliberal, se produz um sujeito de interesses, diferente do liberalismo, pois não prioriza a dimensão econômica frente a todos os seus interesses, mas “trata de todos os seus interesses como se fossem questões econômicas. Toda e qualquer decisão que irá tomar será pautada num cálculo de perdas e ganhos. É a partir de seus interesses e da ponderação dos riscos envolvidos que ele exerce sua liberdade” (SARAIVA; LOPES, 2011, p. 18-19).

Nessa direção, Lopes (2009) assinala duas grandes regras do neoliberalismo, quais sejam: manter-se sempre em atividade e incluir a todos, em diferentes níveis de participação, nas relações que perpassam Estado e população, públicos ou comunidades e mercados. Considerando essa segunda regra, a autora explica que as condições de participação são três: “primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo” (LOPES, 2009, p. 155). Pode-se entender que, sendo a educação caracterizada como um processo contínuo que se alarga para além do espaço institucionalizado, é possível aprender sem ter a intencionalidade do ensino como ponto de partida. Neste momento, quero chamar a atenção para o fato de que a inclusão parece ser o imperativo que mobiliza o sujeito de interesses tomando-o como aprendente (*Homo discentis*<sup>165</sup>) que deve ser educado a se manter ativo, afinal, ele precisa mobilizar a si mesmo para buscar a participação social e nos jogos de mercado. A educação é fundamental, mas, para além de estar no espaço escolar, tal subjetividade pode aprender em outros espaços; para gozar de participação ativa e aprender permanentemente, o indivíduo pode contar com outros meios, estes variados e colocados à sua disposição para que possa estar integrado como aprendente e assim, mobilizar-se na lógica inclusiva<sup>166</sup>. A segunda condição de participação, que visa à permanência dos indivíduos na posição de incluídos, faz com que esses estejam ao alcance das ações do Estado. A terceira condição refere-se ao desejo, que motiva os indivíduos a não saírem do jogo e a não quererem que seus parceiros saiam. De acordo com Lopes (2009, p. 156), “não se trata de preocupação, de qualificação e de cuidado com o outro; trata-se, sim, da necessidade de permanência do outro”. As políticas inclusivas são necessárias para a correção das condutas no neoliberalismo, pois, tratando-se de um Estado que procura ser mínimo em suas intervenções e redes de proteção sociais, é preciso compensar essa redução aumentando sua ação em políticas de inclusão (SARAIVA; LOPES, 2011) para que cada indivíduo se governe e autocorrija.

---

<sup>165</sup> Atribuo essa denominação a Noguera-Ramírez (2009b).

<sup>166</sup> Voltarei a essa questão no Capítulo 5 da Tese.

Vemos desenhar-se assim, a constituição de um *Homo æconomicus* que se percebe como capaz de aprender permanentemente. A caracterização dessa subjetividade como *Homo discentis* (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009b), a qual, assumindo-se como ativa, autorreflexiva e engajada, viabiliza tanto a problematização dessa construção na leitura do presente, quanto a compreensão de uma economia subjetiva que traz as condições para que um indivíduo permeável e permanentemente *aberto*<sup>167</sup> a (auto)transformações seja produzido.

Por essa razão, para o governmentamento e correção dos escolares na contemporaneidade, vê-se que a educação é um elemento fundamental. Nos desdobramentos da racionalidade neoliberal a aprendizagem deve ser constante, estendendo-se por toda a vida. Agregando a potencialidade de aprender permanentemente, cria nos sujeitos o desejo de aprender e a necessidade de mobilização constante para manterem-se participantes no jogo econômico (LOPES, 2015). Para isso, é preciso que cada indivíduo faça investimentos em si e também no outro, para que todos tenham condições de participação. Tais princípios, consoantes a uma forma neoliberal de governmentamento, afirmam que é preciso aprender permanentemente e *corrigir-se* para estar e manter-se incluído. Em meu entender, essa capacidade de aprender para viver em um mundo de constantes mudanças, se utiliza de um campo maior de liberdade, e não só produz liberdade ao tornar possível diferentes ações do indivíduo aprendente, mas também consome essa liberdade.

É nesse sentido que, como veremos na terceira Parte da Tese, a correção contemporânea também passará a utilizar-se do campo da aprendizagem. Ao considerar a racionalidade pedagógica a partir da leitura de Noguera-Ramírez (2009b), foi possível compreender que a aprendizagem funciona desde o princípio de liberdade e assim, alarga as práticas de correção. Trata-se de uma liberdade de fazer aprendizagens e de transformar-se pela correção. A aprendizagem é colocada, portanto, como forma de governmentamento pedagógico contemporâneo (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009b), pois fabrica e consome liberdade. Uma liberdade que é regulada a partir da lógica da seguridade que manipula os

---

<sup>167</sup> É nesse aspecto que, atualizando outro desdobramento dessa subjetividade, temos a forma *accessibilis*, trabalhada por Loureiro (2013) em seu estudo de doutorado, intitulado *Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica*, defendido no ano de 2013 e orientado por Maura Corcini Lopes. Neste estudo, a autora relaciona a acessibilidade à condição de estar conectado, de receber e enviar dados via internet, de estar disponível para acessar e também para ser acessado. Loureiro (2013, p. 174) explica que: “ao *Homo æconomicus*, na atualidade, é preciso agregar a habilidade da acessibilidade, para fazer referência à sua capacidade e à disponibilidade para acessar e manter-se acessível. Assim, ousou chamar o empresário de si mesmo da atualidade de *Homo æconomicus accessibilis*”. A produção de sujeitos capazes de aprender ao longo da vida (*Homo discentis*) e de se manterem permanentemente acessíveis (*Homo accessibilis*), é viabilizada pela lógica ou racionalidade que visa a participação e inclusão. É por esta racionalidade que as duas grandes regras neoliberais (LOPES, 2009) — manter-se sempre em atividade e a inclusão de todos, mesmo que em diferentes níveis de participação — se efetivam.

interesses e, ao mesmo tempo, gesta os perigos fazendo a manutenção da segurança do interesse coletivo e também do interesse individual (FOUCAULT, 2008b). Desse modo, *liberdade* e *segurança* tornam-se elementos fundamentais da racionalidade liberal e seguem potentes no neoliberalismo.

A correção de fluxo escolar operada na Contemporaneidade encontra na aprendizagem uma via importante para sua realização. Pela liberdade que o indivíduo tem para aprender e superar sua situação defasada é convocado a acreditar em si mesmo, a resgatar aprendizagens e, assim, a corrigir-se. Todos podem se transformar, corrigindo-se pelo potencial de aprendizagem que lhes é conferido. É o que mostrarei no próximo capítulo, nas ações dos programas de correção de fluxo desenvolvidos como política educacional brasileira no tempo presente.

Ao encaminhar o fechamento deste capítulo, penso ter construído um panorama geral das práticas de correção instauradas na Modernidade e em seus desdobramentos contemporâneos. Apesar de ter elaborado um esboço amplo, ele foi importante para que eu visualizasse os modos de correção acionados em distintos períodos históricos e como suas elaborações convergem para a produção de subjetividades. Nesse sentido, elaborei um quadro (APÊNDICE B) sistematizando as quatro ênfases corretivas, previstas para essa Segunda Parte da Tese. Desse modo, entendo ter apresentado a caracterização das quatro ênfases assumidas pelas práticas de correção em diferentes contextos históricos e suas relações com a função subjetiva. Fica claro que tais práticas se modificaram nesse longo percurso, porém, é possível compreender, que, na história de formação do humano e de produção de subjetividades, sempre houve práticas corretivas.

Vamos ao próximo capítulo e à terceira parte da Tese.

## PARTE III

---

### PRÁTICAS DE CORREÇÃO E APRENDIZAGEM

---

Nesta terceira Parte da Tese, trato de mostrar o vínculo entre correção e aprendizagem a partir das práticas de educação contemporâneas. A partir do deslocamento das formas de educar, que passaram do ensino e da instrução para a aprendizagem, nos finais do século XIX e início do século XX, foi possível problematizar as práticas de correção constituídas para o governmentação pedagógico no presente. Ao analisar as publicações que compõem os materiais de dois programas de aceleração da aprendizagem e narrativas de participantes desses programas, identifico os principais aspectos das práticas corretivas colocadas em operação, destacando aspectos recorrentes que evidenciam estratégias de captura e subjetivação dos indivíduos a acelerar. Pretendeu-se demonstrar o investimento realizado no âmbito das práticas educativas contemporâneas para a produção de subjetividades aprendentes, capazes de mobilizarem a si mesmas, revertendo a situação deficitária em que se encontram. Torna-se possível, por esta via, fazer o resgate do desnível de fluxo evidenciado na posição de atraso escolar desses indivíduos. Apresento, nesta parte, a funcionalidade das práticas de aceleração da aprendizagem como estratégia de corrigibilidade. Como questões centrais, pontuou-se: De que modo a correção se vincula à aprendizagem e constitui subjetividades no presente? Como as práticas de correção operam subjetivando os indivíduos a partir das ações de aceleração da aprendizagem?

## CAPÍTULO 5

### PRÁTICAS DE CORREÇÃO E APRENDIZAGEM

---

Este capítulo tem como objetivo discutir as práticas de correção contemporâneas problematizando o modo como elas têm operado no campo da educação. Mais especificamente nesta Terceira Parte da Tese, retomo a perspectiva de discussão realizada no início do estudo, procurando voltar a olhar para as políticas de correção de fluxo escolar instituídas no Brasil nas últimas décadas. Desse modo, pretendo fechar o circuito do estudo com a análise dos programas de aceleração da aprendizagem<sup>168</sup>, realizada no próximo capítulo. Tais programas são interessantes por mobilizarem práticas de correção que visam à redução do desnível idade-série, tratando-se de uma política educacional que emerge nos anos de 1990, no País, e coloca em funcionamento uma intervenção pedagógica realizada a partir de práticas corretivas-preventivas<sup>169</sup>. Para compreender o funcionamento estratégico de tais práticas no presente, é preciso analisar como a correção teve suas ações ampliadas pela constituição de uma racionalidade pedagógica moderna que se tornou evidente no deslocamento *de* ações centradas no ensino e na instrução *para* a aprendizagem. Esse constitui um dos aspectos centrais desse capítulo. Outro aspecto central é mostrar como, a partir desse deslocamento do ensino para a aprendizagem, novas práticas de correção escolar puderam ser mobilizadas e implicaram uma nova elaboração subjetiva. A partir desses dois pontos principais, pretendeu-se entender a atualização das práticas corretivas no âmbito da educação, no presente.

Antes de adentrar nessas questões, importa retomar o caráter preventivo das práticas de correção de fluxo escolar, bem como a articulação, que se mostrou fundamental, de tais práticas com a aprendizagem. É disso que trata a seção a seguir, vamos a ela.

---

<sup>168</sup> Seguindo a indicação dos materiais dos programas de correção de fluxo escolar nominados de programas de aceleração da aprendizagem, farei uso da expressão *aceleração da aprendizagem* para referir-me a práticas que visam à redução da defasagem escolar pela aceleração do tempo de aprendizagem na escola. Este apontamento é central, tendo em vista que não é a aprendizagem que é acelerada, mas o tempo em que esta *deve* ou *deveria* acontecer.

<sup>169</sup> Integrando um conjunto de outras políticas de correção que agem pela prevenção e coexistem no tempo presente, a política de correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem tem as suas particularidades, as quais serão tratadas ao longo deste capítulo.

## 5.1 A correção pela prevenção nas políticas de correção de fluxo escolar

Ao retomar os programas de aceleração da aprendizagem, a fim de perceber como as práticas de correção operam nesses programas, cabe lembrar, tal como foi mostrado em outros momentos da Tese, que as formas de correção acionadas no presente foram produzidas no âmbito dos mecanismos de seguridade, e tem como forma subjetiva característica, a *subjetividade investida de prevenção*. Na lógica preventiva, o risco é o elemento principal que permite conhecer o que é perigoso em relação ao risco e, nessa função, também define condutas mais ou menos perigosas, aquelas que devem ser evitadas ou incentivadas, a partir dos cálculos que realiza (FOUCAULT, 2008a). A partir da noção de risco, é possível fazer um mapeamento dos acontecimentos, tornando-os conhecíveis, para que a racionalidade governamental possa agir sobre esses fenômenos, e, também, para que os indivíduos se disponham a agir de determinadas formas diante dessa realidade criada. Ao considerar os cálculos sobre os acontecimentos e projetar as normalidades e desvios provenientes do padrão médio de realização desses, foi possível à governamentalidade estatal formular políticas que incidem sobre os fenômenos para regulá-los. Com isso, quero ressaltar que as políticas de correção de fluxo escolar correspondem a uma necessidade de intervenção gerencial sobre as ações de indivíduos considerados como de risco, pelo Estado. Na historicização realizada no capítulo anterior, percebi que a correção foi sendo ampliada em seu campo de ação no presente, configurando-se como uma prática de prevenção. Vimos que tais práticas preventivas realizam-se estrategicamente, administrando as condutas dos indivíduos e dos grupos populacionais, levando-os a evitar situações perigosas ou situações que venham a necessitar de um maior investimento para serem corrigidas. Como mencionado em outro momento, a noção de risco foi um dos pilares das governamentalidades liberal e neoliberal, e segue atuante, promovendo práticas de correção preventiva.

É esse sentido de correção pelo risco e pela prevenção que encontramos nas políticas educacionais emergentes na década de 1990 no Brasil. Trata-se de um risco que deve ser assumido pelos indivíduos em situação de defasagem escolar. Estes, posicionados como defasados devido a seu histórico de repetência e/ou evasão, podem ser compreendidos como um grupo de risco: risco de não serem alfabetizados, de abandonarem a escola, de se tornarem futuros desempregados, de onerarem o Estado, de dependerem de serviços de assistência para sobreviver, de atrasarem o desenvolvimento do país pela situação de dependência de outros ou da necessidade de cuidados provenientes da rede de ações estatal. Para intervir nessa situação, reduzindo seus riscos futuros, as políticas de correção de fluxo escolar foram

criadas. São ações que agem estrategicamente, mobilizando mecanismos de seguridade para que o risco permaneça em níveis gerenciáveis. Assim, o que interessou a este estudo é que essas ações se definem a partir de duas frentes: primeiro, assegurar a manutenção desses indivíduos na escola e, segundo, criar políticas para que o fluxo escolar seja corrigido. Para que isso fosse possível, as ações de correção precisaram ser ampliadas, agregando a todos os alunos; também foi preciso alargar as condições de corrigibilidade escolar, principalmente daqueles em atraso ou defasagem. Como procuro mostrar nesse capítulo, essa expansão foi viável pela vinculação entre correção e aprendizagem.

Tal ampliação das ações corretivas no viés da prevenção e da aprendizagem foi ficando clara à medida que sistematizei as políticas<sup>170</sup> educacionais de correção de fluxo escolar no Brasil. Sendo assim, na análise das práticas de correção, realizada na Primeira Parte da Tese, pude identificar uma recorrência: a centralidade da *aprendizagem*. O aprender colocou-se como carro-chefe na realização dessas propostas políticas e de seu desenvolvimento pedagógico. Não é por acaso que tais programas de correção de fluxo escolar se denominam de *Aceleração da aprendizagem* e funcionam, no presente, a partir de uma engrenagem movimentada pela lógica de um indivíduo que é visto e subjetivado como alguém que aprende. Assim, a preocupação dessas políticas de correção e as práticas pedagógicas que elas produzem voltam-se ao aprender. É o que passo a mostrar a partir desse momento, para, posteriormente, fazer a análise das práticas corretivas nos programas de aceleração<sup>171</sup>. Nesses programas, a correção encontra a aprendizagem, e nela, uma via potente para realizar-se.

## 5.2 A correção busca a aprendizagem

A publicização de testemunhos de condutas individuais que elaboraram aprendizagens e com isso mudaram as suas vidas e de outros é recorrente nos materiais que propõem a aceleração da aprendizagem. Livros, revistas, *sites* informativos, *blogs* educativos, jornais e

---

<sup>170</sup>Nos caminhos investigativos da pesquisa, ficou claro que o papel assumido pelas políticas inclusivas de correção de fluxo escolar no tempo presente é configurado pela perspectiva da correção-prevenção. No horizonte dessas práticas, encontra-se um risco individual a ser assumido pelos indivíduos. Cada um é visto como responsável por “gerenciar seus riscos, prevenir-se dos infortúnios” (SARAIVA; LOPES, 2011, p. 23). Como política gestada por uma racionalidade neoliberal, foi possível perceber que a sua finalidade está, não tanto na *recuperação* dos escolares, mas na redução do *risco de recorrência* ou de permanência indefinida na defasagem escolar. Assim, pode-se afirmar que o propósito maior de tais políticas é evitar que a situação de desnível de fluxo entre idade e série permaneça e se agrave, ou seja, constitui-se, sobretudo, em uma política que se pode reconhecer como de redução de danos.

<sup>171</sup> A análise dos programas é realizada no próximo capítulo.

os mais variados tipos de publicações também têm se ocupado, nos últimos anos, em mostrar a mudança de vida operada por pessoas em relação a si mesmas e a outras pessoas como resultado do alcance de diferentes aprendizagens que estão disponíveis a todos. De uma forma ou outra, parece que a autoaprendizagem tem se colocado frente a diversos campos da vida do homem a partir do século XX, seja para aprender uma profissão, aprender a confiar em si mesmo, a usar seus talentos, cultivar a alegria, aprender a ser feliz, superar as crises, aprender a elevar a autoestima, aprender a cuidar de si mesmo, seja para ajudar a si mesmo pela apreensão de técnicas direcionadas ao si, seja para autocorrigir-se. A condução individual pela aprendizagem tem sido evidenciada como atitude indispensável para afastar-se do fracasso e atingir uma forma de equilíbrio que seria, para muitos, a felicidade.

Considerando as diferentes abordagens das publicações em que se vê a centralidade da aprendizagem, importa destacar o caráter convocatório de suas proposições que convergem para a promoção de condições favoráveis ao aprender, tanto de alunos quanto de professores, gestores e familiares. Em todas elas, pode-se verificar, em menor ou maior grau, a recorrência a depoimentos, testemunhos, exemplificações, frases de efeito e/ou citações de mantras, pessoas famosas, filósofos... Enfim, vê-se uma convocação para a transformação operada em diferentes ordens. Assim, a aprendizagem tornou-se chave na composição da sociedade no século XXI e, com ela, a perspectiva de mudança permanente. Aprender requer acessibilidade para a mudança e engajamento pessoal. Para tanto, a capacidade de assumir novas formas e corrigir-se se tornou fundamental na constituição do aprendente por toda a vida (*Homo discentis*)<sup>172</sup>.

Vê-se que essa forma subjetiva configura-se como aberta a modificações. A modificação implica transformação e correção. Transformar não é somente adaptar-se a uma situação nova, mas assumir uma nova forma, ser de outro modo. É nesse sentido que Noguera-Ramírez (2009b; 2011) fala de plasticidade para caracterizar o homem contemporâneo, mostrando que o atributo ou atitude plástica impacta nos modos de subjetivação produzindo funções subjetivas específicas. Como o autor assinala, a distinção

---

<sup>172</sup> Popkewitz, Olsson e Peterson (2009) em seus estudos desenvolveram argumentos importantes, dos quais Noguera-Ramírez (2009b; 2011) se alimenta para nominar a forma assumida pelo aprendente contemporâneo, entendendo-o como *Homo discentis*. Nessa esteira, entendo que o *Homo discentis* é um desdobramento do *Homo aeconomicus*, sendo esse um sujeito de interesses configurado pela racionalidade neoliberal que, em sua forma *discentis*, toma a aprendizagem como uma verdade a ser buscada permanentemente. Importa esclarecer que Noguera-Ramírez (2009b) entende esse aprendente como um *Homo discens*, porém assume o termo *Homo discentis*<sup>172</sup> ao fazer referência a quem aprende, a partir da etimologia e uso do termo no latim (*Discens entis*). No decorrer da Tese, utilizo o mesmo termo considerando o modo como foi trabalhado pelo autor, porém, com o único objetivo de analisar a correlação entre as práticas de correção e a produção de subjetividades no campo pedagógico contemporâneo.

central entre um modo flexível e outro plástico está na capacidade que o segundo tem de mudar de forma, em tornar-se algo diferente do que era anteriormente e não apenas adaptar-se flexivelmente. A indicação, feita pelo autor referenciado, encontra ressonância no entendimento de cosmopolitismo trabalhado por Popkewitz; Olsson; Petersson (2009). Para esses autores, o aprendente, dessa nova configuração social, pode ser lido como um cosmopolita conduzido por sua “adesão à mudança e à inovação contínuas. É um desgastante projeto de vida que regula o presente em nome da ação futura” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 74). Nessa direção, pode-se compreender o aprendente como um efeito do cosmopolitismo inacabado, em que a individualidade é configurada como algo a ser apreendido ao longo da vida. Refere-se a uma “[...] individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em comunidades de aprendentes num processo de permanente inovação” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 76). A partir dos estudos desses autores, interessa assinalar que as ações de correção não apenas se relacionam a essa subjetividade, mas estão implicadas no seu processo de constituição. Trata-se de uma articulação produtiva entre correção e aprendizagem que pode ser vista no âmbito da racionalidade pedagógica moderna, na qual os mecanismos de segurança são centrais.

Biesta (2013) também mostra a ênfase dada à aprendizagem e o correlato esmaecimento do ensino na linguagem<sup>173</sup> e nas ações educacionais da Contemporaneidade, o que contribuiu para o entendimento de que a correção encontra na aprendizagem uma potente via para se realizar. Desse modo, foi ficando claro para mim que as práticas de correção, inscritas nas atuais políticas educacionais brasileiras, operam pela noção de aprendizagem. Nessa direção, ao funcionar como *meio* para a ação das práticas corretivas, ela tem mobilizado, desde meados da década de 1990, no Brasil, projetos e políticas direcionados à inclusão daqueles escolares que se encontram excluídos da zona considerada adequada em relação a sua idade e a série cursada. É por tais razões que passo a olhar com maior cuidado

---

<sup>173</sup> Para Biesta (2013, p. 30; grifos do autor) “a linguagem da *educação* tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da *aprendizagem*”. A partir da análise dessa nova linguagem que sinaliza a onipresença da aprendizagem no discurso educacional nos últimos anos, é possível traçar redefinições que permitem pensar nos aprendentes como indivíduos cada vez mais voltados a si mesmos em suas aprendizagens, porém, na medida em que se faz necessário, também envolvidos com o outro. A aprendizagem delinea-se como pervasiva e singularizada, adaptando-se aos anseios e necessidades individuais. Assim, importa compreender como a aprendizagem toma posição central nas práticas educacionais brasileiras articulando um modo de correção de fluxo escolar pela aceleração da aprendizagem. Biesta (2013) aponta possíveis perdas nesta mudança, bem como a necessidade de reinventar uma linguagem para a educação. Esta reinvenção, segundo ele, não se volta a linguagens passadas, mas quer lançar o desafio da leitura do presente para tal elaboração.

para esse conceito a partir do campo da racionalidade pedagógica moderna e com o único propósito de melhor compreender o funcionamento da correção na atualidade.

Em relação à aprendizagem, uma importante distinção trabalhada por Noguera-Ramírez (2009b), em sua Tese de doutorado<sup>174</sup>, sinaliza que o aprender ou o aprendizado e a aprendizagem não são sinônimos. Entende-se que:

uma coisa é aprender e que todos aprendam. Outra coisa é a aprendizagem. Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução e outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptarem ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009b, p. 17).

A aprendizagem estaria, portanto, implicada na produção de subjetividades, entendidas como aquelas que são capazes de se transformarem, assumindo novas formas. Já o termo aprender, encontrado nos atuais programas de correção do fluxo escolar, “é de origem latina e remonta ao verbo *prehendo*, ‘tomar’, ‘colher’, com o acréscimo da preposição *ad*. [...] Pressupõe a ideia de que o conhecimento é algo que se toma e se assimila” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 120). A etimologia da palavra *aprender* nos leva ao entendimento de que o termo aprendizado remete a um conhecimento tomado, assimilado. Sendo assim, pressupõe-se que pode ser medido como algo que foi acumulado e que, portanto, seria passível de demonstração<sup>175</sup>. Apesar de serem termos distintos, aprender, aprendizado e aprendizagem se articulam produtivamente.

Entendo que reconhecer a aprendizagem como parte de um processo de subjetivação no qual a capacidade de transformação dos indivíduos é central, foi de grande importância para pensar os modos de correção instaurados no tempo presente, pois, se a correção pode ser realizada *pela* aprendizagem é porque a aprendizagem se coloca como a própria possibilidade de *modificação* dos indivíduos. Ao se vincular à aprendizagem para operar, a correção potencializa seus efeitos em termos de economia e produtividade, tendo em vista que, se todos são vistos como sujeitos capazes de aprender, é porque são capazes de modificarem-se e nesse sentido, também, de corrigirem-se. Há uma implicação entre aprendizagem e correção, em que as práticas corretivas se utilizam da aprendizagem e, por sua vez, a constituição de uma subjetividade aprendente pressupõe uma capacidade de ser corrigido. Nesses termos, se eu aprendo é porque sou capaz de me corrigir e, se me corrijo é porque sou capaz de aprender.

---

<sup>174</sup> Tese de doutorado em Educação nomeada *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*, defendida na UFRGS no ano de 2009 e orientada por Alfredo Veiga-Neto.

<sup>175</sup> Essa demonstração se faz visível nos índices e tabelas de desempenho geradas pelos testes e exames realizados de forma crescente nas últimas décadas.

Sendo assim, o *Homo discentis* é um indivíduo que desenvolve a capacidade de adaptar-se a um mundo que se modifica constantemente e, por isso, precisa ajustar-se corrigindo as escolhas feitas, o seu destino e o curso da própria vida. Esse *Homo* é aquele que deve aprender por toda a vida, sendo, portanto, “um *Homo* ‘plástico’ [...] capaz de ser moldado ou modelado, capaz de mudar ou alterar sua forma” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009b, p. 16). Ao buscar a proveniência desse *Homo discentis*, Noguera-Ramírez (2009b) assinala o conceito de plasticidade desenvolvido por Dewey como fundamental para a composição desse novo sujeito no qual a aprendizagem emerge e toma força. O *Homo discentis* é um indivíduo plástico, o que não significa que é flexível ou elástico, porque ele não possui uma forma definida previamente, mas vai assumindo formas a partir de suas relações com o mundo. Nesse sentido, Noguera-Ramírez (2009b; 2011) ressalta a diferença entre plasticidade e flexibilidade ou elasticidade, mostrando que, enquanto o plástico busca novas aprendizagens, sendo capaz de mudar ou alterar sua forma, o flexível parte de uma forma definida previamente. Nesse caso, a plasticidade corresponde justamente a essa capacidade de deixar de ser o que se era para tornar-se outro. Dá-se o nome de plasticidade a essa propriedade de transformação que é mais radical que a própria flexibilidade. É nesse sentido que, na subjetivação do aprendente contemporâneo há bem mais em termos de plasticidade do que um processo de flexibilização<sup>176</sup>. Assim, ao fazer a condução das condutas no âmbito pedagógico contemporâneo, a aprendizagem se potencializa, como ação estratégica, estruturando o campo de ação dos indivíduos pela experiência de ser aprendente — em outras palavras, a capacidade de aprender da experiência<sup>177</sup> —, de retirar de uma experiência algo que possa ser reativado para enfrentar situações futuras. Nesses termos, a aprendizagem não busca um formato único e, por isso, afasta-se da perspectiva de formação do século XIX, no seu projeto de plenitude e integralidade do humano. Trata-se de ser plástico como experiência de abraçar aspectos do entorno, para fazer novas aprendizagens. Aqui, entendo a pertinência de noções como interesse pessoal e desejo, as quais são evidenciadas nessa nova função da aprendizagem-plástica que se conecta aos modos de autocorreção promovidos no tempo presente.

No domínio do campo discursivo, Biesta (2013) mostra que a ascensão do conceito de aprendizagem tem redefinido o ensinar em termos de apoio ou facilitação da aprendizagem e

---

<sup>176</sup> Na dissertação de mestrado intitulada *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*, orientada por Alfredo Veiga-Neto e defendida em 2008, na ULBRA, Antônio Luiz de Moraes problematiza os modos pelos quais se constitui, na Contemporaneidade, uma subjetividade flexível. A flexibilidade diz respeito à capacidade de os indivíduos adaptarem-se às configurações espaço-temporais contemporâneas, diferentes das configurações espaço-temporais modernas, que investiam na produção de sujeitos dóceis.

<sup>177</sup> Nogueira-Ramírez (2009b) atribui a John Dewey o entendimento de aprendizagem relacionada à experiência.

colocado a educação como propiciadora de experiências de aprendizagem, transformando alunos e estudantes em *aprendentes* (BIESTA, 2013). Seguindo o entendimento desse autor, “os governos ao redor do mundo já não pleiteiam educação recorrente ou permanente, mas enfatizam a necessidade de uma aprendizagem de vida inteira e a criação de uma sociedade aprendente” (BIESTA, 2013, p. 32) — aprender para tornarmo-nos melhores, conseguir um trabalho de maior prestígio, aumentar a autoestima, ter sucesso, mudar de vida, viver melhor, entre outras infinitas possibilidades que dependem da *abertura* de cada um para distintos aprendizados<sup>178</sup>. Desse modo, pensar o deslocamento de uma arte de educar pautada pelo ensino e pela instrução *para* uma educação pautada pela aprendizagem torna-se produtivo, na medida em que se pode analisar os modos de correção implicados nesse deslocamento como fundamentais para essa constituição subjetiva que é *aprendente e corrigível*. Nessas configurações, fica evidente que, no âmbito escolar, as práticas de correção se modificam ampliando suas ações e colocando-se como condição para a produção da subjetividade aprendente. Para realizar essa análise, é preciso compreender como a correção escolar amplia suas ações no presente. Nesse sentido, apoiada nos estudos de Noguera-Ramírez (2009b), Klein (2010), Varela (2002), Dussel e Caruso (2003) passei a compreender que as práticas de correção escolar respondem a uma racionalidade pedagógica, sendo produto e produtora dessa mesma racionalidade. Inspirada nos estudos de tais autores, considero importante mostrar a elaboração de tal subjetividade para analisar as práticas de correção no campo de uma racionalidade pedagógica moderna liberal.

### **5.3 Do ensino para a aprendizagem: deslocamento de ênfase na racionalidade pedagógica moderna**

Para compreender os modos de subjetivação que produziram esse aprendente por toda a vida, faço referência à sistematização construída por Noguera-Ramírez (2009b; 2011), em que o autor apresenta o *Homo discentis* como desdobramento de outras duas elaborações subjetivas produzidas na grade de leitura da racionalidade pedagógica<sup>179</sup>, quais sejam: o

<sup>178</sup> Em Biesta (2013), o *learn direct* é citado como um exemplo de aprendizagem individualizada, onde se vê um tipo de autodidatismo do estudante, que busca conhecimentos de acordo com seu interesse e ritmo de aprendizagem. Outro exemplo fica visível pela proliferação de cursos e programas que oferecem educação à distância em todo o mundo. Tais cursos têm como proposta central de funcionamento a flexibilidade para com as peculiaridades de cada indivíduo, em termos de sua disponibilidade de tempo, local onde vive, interesses individuais e ritmo de aprendizagem próprio. É fácil ver o quanto, no tempo presente, a educação está impregnada pela *linguagem da aprendizagem* e do aprender por toda a vida.

<sup>179</sup> Ao invés de compreender uma Pedagogia moderna, Noguera-Ramírez (2009b) propõe a análise das tradições pedagógicas modernas. O autor defende a ideia de que a Modernidade tem uma profunda marca pedagógica e

*Homo docilis* e o *Homo civilis*. Ao examinar os complexos mecanismos que operam na formação do *Homo discentis*, percebo indícios para a problematização da especificidade do modo de correção que permeia a racionalidade pedagógica contemporânea. Um alargamento das práticas de correção pode ser visualizado a partir das particularidades da posição do aprendente moderno, e, na sua caracterização como ser educável, algumas modificações na função-sujeito são evidenciadas. Pode-se verificar, reafirmando o exposto anteriormente, que a configuração dessa forma de subjetividade aprendente, nas últimas décadas, tem se apresentado cada vez menos atravessada pela perspectiva do ensino e que sua eficácia está, cada vez mais, relacionada a aspectos que dizem respeito à aprendizagem e ao modo cada vez mais singularizado com que passa a ser produzida.

Nessa direção, importa compreender como se constitui essa capacidade de ser aprendente no campo de uma racionalidade pedagógica cuja composição se deu de modo articulado às práticas de condução dos homens. Sendo assim, a educação e o governo, considerados como modos de condução, sempre estiveram vinculados. Essa relação é vista na Modernidade, com a criação e expansão da escola moderna e de um saber específico sobre o ensino “como é o caso da Didática no século XVII, ou sobre a educação, como foi a Pedagogia (ou pedagogias) no século XIX” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 129)<sup>180</sup>. Os autores apontam que, no âmbito da crise de governo que se estabeleceu entre os séculos XV e XVI e que bloqueou as artes de governar durante quase dois séculos, as práticas pedagógicas foram fundamentais, pois foi por meio delas que se tornou possível “resolver” essa crise:

No final do século XVIII, a educação se constituiu em um assunto chave para atender tais problemas de governo, e ela se orientou a garantir o governo de si e dos outros no marco do desenvolvimento da governamentalidade liberal, ou melhor, dos dispositivos de seguridade (MARÍN-DÍAZ; NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 130).

Importa compreender que as práticas pedagógicas, desde suas primeiras realizações, remetem a um caráter de condução que passa por diferentes conformações e se apresenta como Didática nos séculos XVII, mais tarde com a Pedagogia germânica, as Ciências da Educação francófonas e os Estudos do Currículo na vertente anglo-americana. Sendo assim, para que o processo de governamentalização dos Estados acontecesse, o ensino de tudo a

---

analisa essa marca a partir de três movimentos: na passagem da Idade Média para a primeira Modernidade, em que a preocupação com a aprendizagem passa para o ensino; na passagem da primeira para a segunda Modernidade, com o deslocamento da instrução e ensino para a educação e, por fim, na passagem da segunda para uma terceira Modernidade, com o deslocamento da preocupação com a educação para a aprendizagem.

<sup>180</sup> Tradução minha.

todos, idealizado por Comenio e a educação humanizadora proposta por Rousseau e Kant foram elementos chave. Para os autores, esse processo de governamentalização significou “a passagem de práticas pedagógicas vinculadas com a didática e, portanto, com o ensino e a instrução, para práticas pedagógicas relacionadas à educação e ao desenvolvimento — pela primeira vez no Ocidente — de uma ciência da educação” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 131). Nessa direção, vê-se que as práticas e saberes que constituíram a *educação* como noção e campo pedagógico no século XVIII provêm desta necessidade de governo operado pelos mecanismos de seguridade. Compreende-se que:

a emergência, entre os séculos XVI e XVII, da Didática como saber e com ela de noções como instrução e ensino, expressam uma forma particular de pensar o governo dos indivíduos e as populações que fizeram parte do desenvolvimento de um conjunto de dispositivos de governo de ênfase disciplinar. Por sua vez, a emergência, entre os séculos XVIII e XIX, da noção de ‘educação’ nos discursos pedagógicos, esteve vinculada ao deslocamento de ênfase dos dispositivos disciplinares de governo para os dispositivos de seguridade ou liberais (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 132).

Importa lembrar que a extensão que o poder disciplinar das instituições religiosas, desde o século XV, teve sobre diferentes setores da população fez parte do processo de constituição da razão de Estado. Nesse movimento de expansão, em que conjuntos de práticas disciplinares, que estavam por muito tempo confinadas nos mosteiros e nas comunidades religiosas, começaram a ser utilizadas em diferentes espaços sociais, “o ensino e a instrução deixaram de ser um assunto de colégios e universidades, e se voltaram a um problema de ‘polícia’<sup>181</sup>, um problema de ‘política interior’; se tornou, portanto, um foco de atenção do governo” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 132). Sendo assim, pelas práticas de polícia que tinham como um de seus assuntos centrais a *instrução* dos homens é que o ensino e a instrução puderam se expandir a outros espaços sociais e a educação se colocou como preocupação central das formas de governo, sendo que bem governar passou a significar bem instruir a população. Desse modo, “com a constituição da Razão de Estado, a instrução se constituiu na chave para assegurar a manutenção e crescimento do poder estatal” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 134).

---

<sup>181</sup> A polícia apresentou-se como uma tecnologia que viabilizou a atuação direta do soberano se ocupando dos assuntos da cidade e do fortalecimento das forças do Estado e, para tanto, operou práticas sociais que visam a cuidar da vida da população.

De acordo com Noguera-Ramírez (2009b), para além do espaço escolar, a Didática comeniana<sup>182</sup> foi pensada como uma *pampedia*, ou seja, como um projeto de sociedade em que tudo deveria ser ensinado a todos e onde todos devem aprender tudo permanentemente. Nessa sociedade da *panscolia*, configurada na primeira modernidade, a vida humana é marcada pela utopia pedagógica que propõe um ensinar e aprender por toda a vida e de forma constante. Tal projeto amplo visou sujeitar os indivíduos a partir de um disciplinamento tido como condição necessária para que se tornassem realizados e também para que a sua salvação pudesse ser alcançada.

Já o entendimento de educação<sup>183</sup> emerge somente no final do século XVII, sendo que, somente nos séculos XVIII e XIX assume o significado que alcançou na Modernidade<sup>184</sup>, sendo demarcado pelas ideias de Rousseau. Para Noguera-Ramírez (2009b) as produções desse autor constituíram uma nova gramática discursiva, distinta da instrução e da didática, porém, que as incorporou desenvolvendo as culturas pedagógicas modernas. Esse novo regime de verdade pautado principalmente pelas elaborações rousseanianas<sup>185</sup>, como mencionei, somente se desenvolverá no final do século XIX, com a psicopedagogia francófona e com a psicologia da aprendizagem anglo-saxônica<sup>186</sup>. Ao constituir um novo momento pedagógico, Rousseau estabelece as diferenças entre as atividades realizadas pela criança, apontando a necessidade de alguém que faça a sua condução<sup>187</sup>. Sendo assim, na perspectiva de um governo pedagógico liberal, o filósofo<sup>188</sup> coloca as bases para uma condução e direção dos homens a partir do entendimento de natureza, liberdade e interesse do

---

<sup>182</sup> Importa compreender, que a proposta de Comenio, ao esboçar essa sociedade como uma grande escola, seguiu orientando as práticas pedagógicas desenvolvidas na Contemporaneidade e, por isso, assumiu grande relevância.

<sup>183</sup> Como afirmam Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2011, p. 136) “talvez fosse *Some thoughts concerning education* (1693), de John Locke — escrita em um idioma vernáculo e não em latim —, o texto onde se inaugurou o termo *education* e, mais importante ainda, onde se estabeleceram seus fundamentos. Mas foi Rousseau, setenta anos depois, quem delimitou o termo em seu sentido propriamente moderno”.

<sup>184</sup> Entende-se que a Didática Magna é, sem dúvida, a obra fundadora da Didática; porém ela “a partir das elaborações de autores da tradição germânica, no início do século XIX, ficará integrada dentro da *Padagogik* ou Ciência da Educação. Dessa forma, a educação e seus desenvolvimentos — e já não só o ensino — estiveram no centro dos discursos pedagógicos” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 137).

<sup>185</sup> De acordo com Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2011, p. 137), a obra de Rousseau — *Emílio* — apresenta-se como “essa primeira superfície de emergência dos novos enunciados ou regras de verdade para o discurso pedagógico moderno liberal que, só no início do século XX, funcionará como um regime de verificação propriamente dito”.

<sup>186</sup> Isso significa que esse novo regime de verdade só se desenvolveu um século após a publicação da obra *Emílio*, de Rousseau.

<sup>187</sup> Isso nos leva a compreender que “a educação é mais direção e condução que instrução ou ensino” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 138).

<sup>188</sup> Nas produções que Rousseau desenvolve no campo da educação encontra-se a problemática da relação entre natureza e cultura e também entre natureza e liberdade, assim como se vê em Kant. Para passar da natureza a liberdade é preciso que as disposições naturais do homem sejam desenvolvidas por meio do governo pedagógico, sendo necessário disciplinar as inclinações naturais para chegar à liberdade.

aprendente. Cabe ressaltar que o meio é importante e deverá ser pensado para que essa condução se realize.

Nas produções que Rousseau desenvolve no campo da educação encontra-se a problemática da relação entre natureza e cultura e também entre natureza e liberdade, assim como se vê em Kant. Para passar da natureza à liberdade é preciso que as disposições naturais do homem sejam desenvolvidas por meio do governo pedagógico, sendo necessário disciplinar as inclinações naturais para chegar à liberdade. Em suas bases, esse pensamento compreende que somente o homem pode ser educado e, nesse sentido, precisa de formação. Assim, os homens podem deixar sua natureza instintiva para se tornarem humanos, caminho que se dá pela formação (STREK, 2004). Nesse sentido, a liberdade<sup>189</sup> é definida pelas formas desde as quais os indivíduos são governados, ou seja, “as formas como alcançam e fazem uso de sua razão: antes de ser um assunto de ‘independência’ dos governados a respeito dos governantes, a liberdade é o exercício da capacidade de juízo e entendimento que cada indivíduo tem, ou pode alcançar, para atuar no mundo social” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 141). Sendo assim, no pensamento educativo moderno, faz-se importante uma articulação entre natureza e liberdade<sup>190</sup>, onde a liberdade não é natural, ou seja, não se nasce livre, mas é possível alcançá-la pelo governo de si.

A apropriação do pensamento rousseauiano<sup>191</sup> foi elemento central para o desenvolvimento da cultura francófona e anglo-saxônica no campo educativo, as quais se voltaram à construção de espaços de educação para o atendimento das crianças, de modo a promover ambientes de liberdade e autonomia, tal como foi discutido, no século XX, pelos pensadores do movimento da Escola Nova (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

---

<sup>189</sup> A ideia de liberdade moderna, desde Kant, é pensada como forma de sujeição a um modo de *ser homem* que só pode ser alcançada pela educação, ou seja, por uma condução pedagógica exercida por outros. Sendo assim, mesmo que em sua natureza o homem tenha uma inclinação para a liberdade, necessita de disciplina para governar a parte instintiva da sua natureza (DALBOSCO, 2011). Nessa abordagem, a educação não é pensada como algo para um único indivíduo, mas diz respeito a um projeto de humanidade, assim como a ideia de liberdade não está direcionada ao âmbito individual de cada ser humano, mas corresponde a um projeto cultural.

<sup>190</sup> A natureza permite um saber que pode ser usado ao exercitar a liberdade, mas a natureza também traz uma forma instintiva que torna a educação indispensável para a liberdade. E, por fim, tem-se um paradoxo: a educação é um modo de governo que deve conduzir à liberdade e, nesse sentido, coloca-se na tensão entre os ideais de homem que se quer formar e o conhecimento da natureza de cada indivíduo (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). É por tal razão que a natureza infantil ocupou lugar de destaque nas práticas educativas desde o século XIX e a educação passou a ser refletida como processo de formação dos homens por meio de sua natureza, ou seja, como um modo de condução.

<sup>191</sup> De acordo com Rousseau, “a formação da liberdade, antes de ser dependente de agentes externos ou do incremento de potências e qualidades exteriores, supõe o desenvolvimento das disposições naturais presentes nos meninos e meninas. Nesse sentido, a liberdade se alcança através de uma educação negativa, uma educação na qual o preceptor protege seu pupilo das ações exteriores — das influências da sociedade e dos juízos dos outros —, de tal modo que o aluno, ‘em si’ e ‘por si’, desenvolva sua própria capacidade de pensar e julgar, ou seja, a capacidade para atuar, comparar e fazer suas próprias escolhas” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 140-141).

Como vimos, é a partir de um novo regime de verdade, pautado pelas elaborações de Rousseau, que se instaura uma nova discursividade pedagógica centrada na educação. Esse conceito pode ser considerado relativamente recente na linguagem pedagógica. É o que Noguera-Ramírez (2009b) põe em discussão ao mostrar que a emergência da aprendizagem<sup>192</sup> (*learning*) assume centralidade no século XX e permanece vital nas práticas educativas no século XXI. Essa expansão do conceito de aprendizagem pode ser vista a partir da ampliação e abrangência do chamado campo *psi*<sup>193</sup> na educação — das psicologias da aprendizagem, psicopedagogias e teorias do desenvolvimento humano — até os debates recentes sobre abordagem ou educação por competências. É desse modo que, como temos visto, a aprendizagem se torna hoje, “a forma do governmentamento pedagógico, o governmentamento não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’, do *Homo discentis*” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230), e que aprender ao longo da vida se constitui como “divisa do governmentamento contemporâneo” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230).

Considerando as diferenças entre a didática e as tradições pedagógicas, fica claro que o sujeito da didática comeniana, capaz de dirigir a si mesmo, de tornar-se senhor de si, não é o sujeito autogovernável e regulado, de que trata o campo pedagógico do século XX. O sujeito pensado por Comenio é efeito das tecnologias disciplinares, é aquele “disciplinado, isto é, dócil e obediente, que se deixa (e se deve) guiar, conduzir, ensinar. [...] era, assim, um sujeito um tanto passivo; ainda que a criança levasse ‘o germe’ do homem, precisava ser guiada do exterior para que pudesse desenvolver aquilo que tinha oculto dentro de si”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2008, p. 15-16). Já as tradições pedagógicas referem-se a dois aspectos: por um lado, às elaborações de Rousseau e de Kant consideradas as suas ideias de educação natural, natureza infantil e educação moral; e, por outro, àquilo que Foucault chamou de desbloqueio das artes de governar, fato relacionado ao aparecimento da população como corpo-espécie. Nesse contexto, as tradições pedagógicas passaram a necessitar de outro tipo de sujeito, um sujeito que pudesse ser mobilizado a partir de seu próprio interesse, de seus próprios desejos. Assim, pode-se compreender que, enquanto o sujeito da didática está mais próximo, ou melhor, sua existência está implicada na sociedade *disciplinar*, o sujeito do campo pedagógico existe implicado às sociedades de *gestão governamental* e emerge como efeito

<sup>192</sup> No livro *Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa*, publicado em 2011, Noguera-Ramírez apresenta um estudo arqueogenalógico minucioso das artes de educar e governar os homens na constituição da Modernidade entendendo-a como uma sociedade educativa. Para tanto, noções como ensino, instrução, disciplina e aprendizagem são discutidas em sua produtividade histórica. O autor explora as significações assumidas pelos conceitos nas diferentes práticas pedagógicas e mostra as condições para sua emergência e também a procedência.

<sup>193</sup> No corpo de saberes da área *psi* estão aqueles relacionados à Psicologia, Psiquiatria, Psicopedagogia e outras áreas referentes a uma racionalidade psicológica.

das tecnologias de seguridade. Considerando as discussões realizadas, entendo que há uma diferença importante dos modos de correção que perpassam o “sujeito da didática” *para* os modos de correção que perpassam o “sujeito das tradições pedagógicas”, ou ainda, como nomeiei no capítulo anterior, a *subjetividade investida de correção* e a *subjetividade investida de prevenção*.

Percebo que a principal diferença pode ser vista em termos de subjetivação, pois enquanto o *ensino* e a *correção disciplinar* corrigiam normalizando as condutas e produzindo ações normatizadas, na *tradição pedagógica* e na *prevenção*, corrige-se subjetivando para a autocorreção. Essa mudança implicou na constituição de uma subjetividade mais aberta, capaz de fazer escolhas e se autoajustar a situações diversas e ao mundo em que vive; uma subjetividade que precisa fazer uso de uma liberdade que é produzida e consumida para que o governo de si seja possível. Já não se faz tão necessária uma intervenção diretiva ou coercitiva para realinhar um comportamento indesejado, como se procedia no âmbito disciplinar, pois a correção passa a realizar-se pela consciência e reflexão moral, numa engrenagem que constitui a autocorreção. Sendo assim, pode-se dizer que há um refinamento das práticas de correção que, expandindo-se, tornam-se também mais econômicas.

Outra diferença importante pode ser vista na constituição da corrigibilidade que, em meu entendimento, considera distintos elementos no contexto do ensino e da didática, em contraste com aqueles que vemos desde a ênfase nas tradições pedagógicas. No primeiro contexto temos a produção de um *estado permanente de corrigibilidade*<sup>194</sup> (ARNOLD, 2006a)<sup>195</sup>, ou seja, de um estado permanente de correção que foi inventado pela escola inclusiva moderna como possibilidade de manter numa margem de normalidade os alunos tidos como aqueles com dificuldades de aprendizagem. Com Arnold (2006a, p. 60), compreende-se que diferentes condições são produzidas historicamente para o aparecimento de alunos em estado permanente de corrigibilidade, que “se dá pela comparação dos sujeitos a partir de um referencial que se deseja que todos alcancem”. A corrigibilidade — como estado permanente de correção experimentado por sujeitos *a corrigir* — delinea-se pelo investimento direcionado a manter tais sujeitos dentro ou próximos de uma média tomada como desenvolvimento normal. Os sujeitos a serem corrigidos, apesar de dependerem de

<sup>194</sup> Aqui faço uso da noção de corrigibilidade tendo como referência a Dissertação de mestrado de Delci Arnold, intitulada *Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*, realizada na UNISINOS e defendida no ano de 2006 sob a orientação de Maura Corcini Lopes. A pesquisa foi produzida em consonância com as discussões realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão — GEPI/UNISINOS/CNPq, grupo do qual a pesquisadora fazia parte.

<sup>195</sup> Com Arnold (2006b), é possível considerar três divisões ou grupos de alunos na produção da corrigibilidade na escola para todos: o grupo dos *Ainda não*, o grupo dos em *Estado permanente de corrigibilidade* e o grupo constituído pelos *Sem condições*.

serviços de apoio pedagógico para terem sua permanência assegurada na escola comum — com rendimento correspondente ao que se estabelece como média —, não deixam de viver a constante ameaça de não serem corrigidos. Assim, “o estar sendo permanentemente corrigido/normalizado é uma condição de vida para eles dentro da escola proclamada na modernidade como escola inclusiva ou escola para todos” (ARNOLD, 2006a, p. 62). Segundo a autora:

É justamente a objetivação da corrigibilidade no interior da escola inclusiva, mais especificamente no campo da não-aprendizagem, que se torna uma ordem para que aconteça uma suposta correção dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem (ARNOLD, 2006a, p. 62).

A partir do delineamento desse estado permanente de corrigibilidade, os indivíduos podem ser mantidos como alvos constantes e possíveis de serem corrigidos. Essa possibilidade de correção moderna olha para o indivíduo como um ser incompleto e o coloca como problema a ser corrigido, isso porque aqueles escolares que apresentam dificuldades de aprendizagem tornam-se alvos de uma suspeita: a suspeita de que há algo errado neles que precisa ser localizado e tratado (ARNOLD, 2006b; 2009).

Parece-me que a correção delineada no contexto das tradições pedagógicas amplia o *estado permanente de corrigibilidade* (ARNOLD, 2006b), modificando o formato em que foi constituído. Desse modo, o estado de *corrigibilidade* continua existindo, porém, é ampliado pela racionalidade liberal, a partir da qual essa corrigibilidade funciona, estendendo-se ao âmbito social e se constituindo como forma de vida no presente. Isso porque todos devem estar preparados para corrigir-se a qualquer momento, a adaptar-se e resolver problemas, ou seja, todos, de certo modo, estão sob a égide da correção preventiva e vivem em um estado de corrigibilidade em que a conduta preventiva-corretiva é adotada de forma permanente. Essa relação pode ser vista no espaço escolar, mas também pode ser vista fora da escola. Certamente o estado permanente de corrigibilidade continua existindo, porém o foco das práticas de correção se desloca da perspectiva disciplinar e do *ensino* para a *seguridade* e a *aprendizagem* sendo que, nesse deslocamento, o estado permanente de corrigibilidade é ampliado.

Ao trazer tal reflexão entendo que os alunos alvo das práticas de aceleração podem e, provavelmente, estão localizados em uma condição de corrigibilidade que os circunscrevem num circuito de investimento ininterrupto para que não evadam, porém, essa condição, ao ser atravessada e atualizada pela ênfase da aprendizagem, acaba por deslocar-se. Os alunos *a acelerar* são aqueles que passaram por atendimentos pedagógicos variados e apresentam um

histórico de repetência de, no mínimo, dois anos. Os serviços de apoio e reforço escolar aos quais esses indivíduos foram e permanecem sendo submetidos ao longo da sua história escolar não são suficientes para evitar a repetência múltipla e tirá-los do lugar de risco que ocupam. A meu ver, forma-se um contingente expressivo de alunos, pertencentes ao grupo dos *que precisam de correção*, que se encontram numa posição de risco considerado limite dentro do próprio grupo de repetentes do qual fazem parte. Isso é assim por não responderem mais positivamente às ações de apoio e/ou reforço escolar que têm recebido, crescendo o risco de evasão. Nesse contingente, delinea-se a necessidade de propor outras ações que gerenciem a permanência desses alunos numa “faixa” de risco aceitável e mais segura em relação aos outros membros do grupo. Assegurar o lugar de corrigível aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou defasados significa mantê-los na zona da normalidade em relação ao ser aprendiz e, dessa forma, conservar sua frequência na escola. Cultivar a permanência dos alunos em situação de defasagem na escola coloca-se, então, como a alternativa mais pertinente para regular suas condutas e educá-los. É por essa via e com tais atribuições que as práticas de aceleração da aprendizagem são pensadas e postas em funcionamento na atualidade, constituindo o que entendo como uma *subjetividade aprendiz investida de aceleração*.

Outro aspecto que se desloca quando vislumbramos a perspectiva da aprendizagem no campo das tradições pedagógicas, diz respeito aos aprendizados. O ensino e os aprendizados eram centrais na engrenagem disciplinar, visto que, para medir tais aprendizados realizados foram criados mecanismos de medição desses conhecimentos, daquilo que era transmitido aos alunos ou que eles deveriam saber e mobilizar em outros momentos, principalmente quando examinados. Assim, ao demonstrarem o que foi aprendido na realização de testes, exames e provas ou mesmo ao serem observados no cotidiano escolar, os indivíduos tornaram-se verificáveis em suas aprendizagens, sendo possível a elaboração de saberes em torno do aprender. A possibilidade de mensuração, portanto, torna tais aprendizagens objeto possível de ser conhecido, operado, visibilizado. Em decorrência da verificação, faz-se possível elaborar classificações, aproximar ou diferenciar os indivíduos em relação aos demais e operar normatizando suas condutas. Como afirmei anteriormente, esses aprendizados não são o mesmo que a aprendizagem, vista desde o processo de subjetivação. Porém, esses dois conceitos se relacionam, à medida que o modo como se efetivam os aprendizados e o que será considerado como aprendizado é viabilizado, principalmente, pela atitude de busca adaptativa frente às mudanças constantes do mundo. Fica visível que a noção de aprendizagem passa a ser vislumbrada para além da noção de aprendizado. Sendo assim, como foi visto, o *Homo*

*discentis* é aprendente não apenas pelos conhecimentos que adquire, mas pela subjetividade que é produzida como capaz de adquirir formas distintas devido a sua plasticidade. Desse modo, na constituição do aprendente, seja pela via do ensino, da instrução ou da aprendizagem, a correção tem lugar central.

Para melhor compreender esses deslocamentos e a ampliação das funções das práticas corretivas no presente, retomo aspectos da racionalidade pedagógica moderna cuja evidência, como já vimos, pode ser vista na passagem da instrução e do ensino para a aprendizagem. Nesse sentido, a próxima seção trata da correção nas práticas educativas instauradas a partir dos finais do século XVIII, até chegar ao século XX, período no qual podemos ver a expansão da correção a partir das ideias de modernidade pedagógica.

#### **5.4 A racionalidade pedagógica moderna e a expansão da correção**

O campo das práticas educativas pautado pela nova discursividade liberal, que constitui as tradições pedagógicas, consolida-se no final do século XIX com a perspectiva da aprendizagem permanente, tal como vimos na seção anterior. Naquele período, vê-se que a proeminência das práticas de correção pela punição física, utilizadas por um longo tempo, tanto para repreender condutas inadequadas quanto para ensinar algum conteúdo aos indivíduos passaram a ser recobertas pelas práticas de correção moral. Na educação brasileira, por muitos séculos, essas práticas punitivas se direcionaram a castigar maus comportamentos e também eram empregadas para a correção de dificuldades de aprendizagem. Até finais do século XVIII, nos espaços escolares se fazia uso de instrumentos como a palmatória, chicotes, fêrulas e outros, de modo a assegurar a manutenção da ordem. Até finais dos Oitocentos<sup>196</sup>, vê-se a presença dos castigos corporais nas escolas brasileiras e também em publicações literárias<sup>197</sup>. Castro (2010) analisa as práticas de punição física em uma escola do Estado do Maranhão, na segunda metade do século XIX, e retrata as punições corretivas como intensas e diárias. Sendo assim, em tal período as regras de conduta eram internalizadas e a aprendizagem de conteúdos se realizavam por meio dos castigos físicos (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 4). Foi a partir do século XIX que as correções provenientes da punição

<sup>196</sup> Vê-se que é no contexto oitocentista que a temática das correções morais passa a compor a legislação brasileira, sendo prevista pela Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, na qual o castigo físico foi proibido (VEIGA, 2003; ARAGÃO; FREITAS, 2012).

<sup>197</sup> Na obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, escrita em 1881, Machado de Assis (1994, p. 45) sinaliza: “ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu foste a *compelle intrare* com que um velho mestre, ossudo e calvo me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória”.

física foram proibidas, sendo substituídas pela punição moral, baseada no método mútuo ou lancasteriano<sup>198</sup>.

As províncias brasileiras<sup>199</sup>, em seu espaço de liberdade, previam distintas práticas corretivas<sup>200</sup>, mantendo o uso de alguns instrumentos de punição física, mesmo que com restrições. Nesse âmbito, a disciplina era tematizada como aspecto importante para que as crianças fossem civilizadas e moralizadas. Vê-se que a redução e uso moderado dos castigos físicos não implica seu total desaparecimento, mas aponta para uma mudança de perspectiva em que punir deveria ser um ato vergonhoso. Para que houvesse desejo em aprender eram desenvolvidas motivações externas, recorrendo-se à emulação. Previam-se castigos e recompensas que enfatizavam os aprendizados individuais e estimulavam a autossuperação<sup>201</sup>. Quanto à organização do espaço, a forma serial de ordenamento colocou-se como uma transformação nas técnicas de ensino, pois “ao determinar lugares individuais, possibilitou o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 126). As ideias de que por meio da educação se poderia alcançar a ordem e o progresso social fez com que o método lancasteriano crescesse exponencialmente. Era um método que se apresentava como vantajoso devido à possibilidade de alfabetizar muitos em pouco tempo e, assim, expandir a escolarização. No contexto geral de desenvolvimento do capitalismo, o tempo era maximizado de modo a ser aproveitado economicamente e por isso não poderia ser desperdiçado na escola. Configura-se, portanto, uma forma pedagógica voltada ao ensino das massas e centrada na instrução, na qual se destaca “a difusão dos saberes elementares para todas as camadas da população como indicador do pensamento das elites de que era

---

<sup>198</sup> O método de monitoramento ou método mútuo foi introduzido por Joseph Lancaster (1778-1838) e por Andrew Bell (1753-1832) e propagado em países como México, Chile, Buenos Aires, Peru, também no norte da América do Sul e Estados Unidos, entre outros lugares, se constituiu no “método privilegiado de ensino popular das ex-colônias hispano-americanas” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 117). Sua expansão resultou do financiamento social das escolas e da imposição do método, assumido como forma pedagógica de Estado. Esse método se baseou na utilização sistemática de monitores, alunos adiantados que auxiliavam o professor no desenvolvimento de atividades e no controle dos alunos, permitindo que apenas um professor pudesse conduzir uma classe bastante numerosa.

<sup>199</sup> Com a descentralização do sistema de educação brasileiro, pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, desde o qual as províncias tornaram-se responsáveis pela instrução primária e secundária, foram estabelecidas leis de regulamentação da instrução pública (ARAGÃO; FREITAS, 2012).

<sup>200</sup> Aragão e Freitas (2012) explicam que na província sergipana o decreto n. 4, de 19 de janeiro de 1893 regulamenta as penas corretivas, cujo foco se volta à perda do recreio e também à retenção do aluno na escola, após a realização das tarefas.

<sup>201</sup> Eram realizados concursos entre os alunos e premiação para os melhores colocados. Também havia punições para aqueles que desobedeciam as regras, tais como ficar em isolamento, permanecer mais tempo na classe após o término da aula, manter-se diante de um cartaz listando as faltas cometidas, ser expulso, entre outras. A obediência do grupo era reforçada pelas recompensas positivas e castigos, ação que também se referia às condutas e temperamento dos alunos que deveriam ser registrados.

necessário estender as civilidades a todos, como forma de completar o projeto de civilização” (VEIGA, 2003, p. 502).

Em meados do século XIX, esse método foi abandonado na maior parte do território europeu, entretanto, permaneceu vigorando na América Latina devido à falta de professores e às guerras civis, até o final desse século. De acordo com Dussel e Caruso (2003, p. 131) “os estados nacionais decidiram progressivamente pela primazia do pastorado modernizado que surgia juntamente com a disciplina independente chamada pedagogia, baseada em sistemas de ensino simultâneos”. Isso porque, apesar de requerer uma obediência reflexiva dos alunos, para os seus críticos, o método mútuo ou lancasteriano se tratava de uma ordem superficial e instável em relação à obediência, tendo em vista que o controle era realizado externamente e não internalizado pelos alunos. Talvez a descentralização da figura do professor, a distância de sua atuação e de contato direto com os alunos tenha feito com que seu controle sobre os mesmos não tenha se interiorizado na sua consciência, de modo a fazê-los se autocontrolarem. Esses fatores levaram a sociedade industrial e a economia baseada no capitalismo, preponderantes na época, a optarem por um sistema global já conhecido e deixarem de lado tal método, considerado inseguro quanto aos resultados morais. Assim, como temos visto ao longo da Tese, fica evidente que a forma de organização pedagógica e as práticas corretivas previstas estão intimamente vinculadas aos modos de governo mais amplos, desenvolvidos no âmbito das sociedades. Tal sincronismo nos mostra que: “a partir do momento em que os setores dominantes europeus e americanos destinaram à escola uma função mais conservadora ou estabilizadora do que transformadora, o método global foi considerado a forma mais indicada para esta função de ordenamento” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 133). Esse método global baseou-se em outro sistema de ensino desenvolvido na Alemanha por seguidores de Comenio, dentre eles Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Nesse sistema de ensino, Pestalozzi propôs o processamento didático<sup>202</sup> dos conteúdos a serem ensinados e deu seguimento a tradição proposta por Comenio e Rousseau, a qual, como vimos, voltava-se à observação da natureza para deduzir dela as ações educativas<sup>203</sup>. Os Estados previam que a partir desse método pudessem regulamentar e disciplinar um ensino

---

<sup>202</sup> A base da didática pestalozziana se pautava em três aspectos: o número, a forma e a palavra e também nos princípios da observação e da educação perceptiva (DUSSEL; CARUSO, 2003).

<sup>203</sup> Objetivava assim “o desenvolvimento de todas as forças humanas, e neste sentido sua proposta implicava uma ampliação da proposta lancasteriana, que superava amplamente a noção de instrução ou alfabetização, que era o eixo do currículo da escola mútua” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 135). Por agregar princípios formais, era possível fazer esse método global funcionar a partir de regras e abstrações, podendo ser operacionalizado em distintos contextos e disciplinas.

que fosse homogêneo, unificando os estudos em seu território. No método global<sup>204</sup>, a criança deveria aprender a conduzir a si mesma pelo conhecimento das coisas e o professor assumiria a função de condutor das condutas de seus alunos e guia da situação de ensino. Sendo assim, o sistema de ensino passa a se centralizar no aprendente e coloca-se como uma das principais formulações referentes à condução da sala de aula, forma que permanece ainda hoje.

Em seu estudo de Doutorado, Klein (2010, p. 84)<sup>205</sup> mostra que, enquanto nas sociedades disciplinares, a reprovação se voltava ao âmbito individual do aluno e “contribuía para uma melhor organização do ensino, bem como para a classificação e hierarquização mais adequadas dos níveis cognitivos dos alunos, facilitando o trabalho do professor” e levando o aluno a repetir o que aprendeu de modo a ser mais corrigido do que punido, nas sociedades de seguridade a reprovação abrange um âmbito mais amplo em termos políticos, econômicos e sociais, de modo a preparar o aluno desde um processo de autoeducação para que continuem incluídos. Desse modo, assinala que a avaliação que acontecia através de um exame passará a ser mais preventiva desde os ideais de modernização, consolidados no século XX. A classificação<sup>206</sup> dá lugar à prática da observação permanente do professor que se preocupará em intervir no processo de aprendizagem considerando as capacidades dos alunos (KLEIN, 2010). Importa compreender que a técnica do exame faz “cada individualidade entrar no campo do documentário, ou seja, os indivíduos passam a ser constantemente observados, vigiados, normalizados e, além disto, têm seus comportamentos e saberes documentados” (WANDERER; KNIJNIK, 2014, p. 95), tratando-se assim de uma operação fundamental para a efetivação do modo de correção disciplinar e também para que novos modos de correção pudessem se estabelecer. Ao mencionar a análise feita por Klein (2010) ressalto que a correção também pode ser entendida nesse deslizamento que vai daquilo que é específico do aluno para um campo mais amplo das práticas sociais, políticas e econômicas. A avaliação é

---

<sup>204</sup> Na estruturação do método global, Johann Friedrich Herbart (1776-1841) também teve importância decisiva; seguindo a perspectiva naturalista de Pestalozzi e tendo por base a os estudos kantianos, entendia que a pedagogia deveria estar fundamentada na psicologia e em uma percepção do sujeito de conhecimento. Relacionou as ações de governo e ensino a partir do governo, como condução da classe e manutenção da ordem, da instrução, como atividade capaz de ampliar tanto o interesse quanto a virtude, e a disciplina, cujo objetivo era a formação do caráter e a educação da vontade; ao invés de uma obediência por temor, Herbart entendia ser necessária uma obediência reflexiva adaptada a cada aluno. Sendo assim, “observa-se que o papel de conduzir e governar as crianças era mais importante do que as estratégias de processamento didático” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 140), numa relação que provém do governo e da disciplina.

<sup>205</sup> Em seu estudo de doutorado, Klein (2010) discute os efeitos da reprovação escolar no presente a partir da discursividade pedagógica emergente desde os ideais modernizadores, no século XX. A Tese de doutorado em Educação intitula-se *A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica* e foi defendida em 2010, na UNISINOS, sob a orientação de Maura Corcini Lopes.

<sup>206</sup> As classificações se tornam progressivamente mais constantes, como o lugar na fila e os resultados em relação a provas e exames. A idade também irá se tornar, aos poucos, critério de distribuição dos estudantes (VARELA, 2002).

central para as práticas de correção porque se constitui em um sistema operador por meio do qual se identifica aquilo ou quem deverá ser corrigido, em que aspecto se dará essa correção e, ainda, pode determinar o momento e o modo de se realizar a correção. À medida que a avaliação e a correção tornam-se preventivas, consolidam-se as maneiras de classificar os alunos pela observação e descrição e se retira a centralidade do exame. A observação constante, a descrição e registro dos comportamentos dos alunos permite ao professor dispor não somente de uma nota em relação ao seu aluno, mas de uma série de informações que o levam a intervir preventivamente fazendo com que o próprio aluno se autocorrija.

Fica visível que a correção, considerada em relação a uma ação normativa disciplinar, provinha de um modelo ótimo a ser seguido e trazia a possibilidade de objetivar os indivíduos e proceder a cálculos em relação às suas condutas. Essa capacidade de medição seguiu potencializada com as estatísticas, que emergiram em meados do século XVIII, e foram marcadas pela prevalência dos mecanismos de seguridade. Com tal apropriação das condutas em um campo de razão prática, foi possível calcular os desempenhos individuais dos escolares e, a partir da comparação dos desempenhos mapeados, chegar a um fluxo de ações a ser regulado. Os fluxos — como condutas estabilizadas em um campo de inscrição estatística —, quando consideradas no viés da educação (BIESTA, 2014), nos mostram que os aprendizados podem ser calculados por exames e testes e, por meio deles, produzir uma condução normalizada (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001). Por essas formas sofisticadas de medição e de gerenciamento das condutas escolares, acionados pelos mecanismos de seguridade, é que a aprendizagem passou a ser visada, considerando a possibilidade de se medir e regular os aprendizados, ou ainda, pela visibilidade e capacidade de inscrição desses dados em uma realidade. Nesse panorama, vê-se que a figura do escolar que poderia ser posicionado como incorrigível, aquele produzido pelos mecanismos disciplinares e cuja ênfase estava no ensino, fica esmaecida, de modo a estabelecer o aprendente permanente e corrigível como subjetividade que prevalece na Contemporaneidade. A figura do incorrigível da escola disciplinar, ao considerar o espaço institucional e os conteúdos escolares, encontra as condições de possibilidade para sua existência, sendo que fora desse espaço disciplinar e dessa configuração dos conteúdos curriculares, tal como se apresentou na escola moderna, seria bastante difícil ou mesmo impossível fixar o incorrigível. Em meu entendimento, essa é justamente a inversão realizada pelas práticas de correção que, no âmbito das tecnologias pedagógicas contemporâneas, já não podem definir com clareza a figura do incorrigível. Isso porque a possibilidade de correção se amplia a tal ponto que já não é possível fixar uma identidade de aprendente incorrigível para um indivíduo cuja vida é regida pelo imperativo da

aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem, os atrasos e as não aprendizagens não deixaram de existir, assim como a escola disciplinar e seus mecanismos de funcionamento continuam existindo, porém, a centralidade dessas posições de sujeito parece importar cada vez menos diante da plasticidade de uma subjetividade que tem diante de si a possibilidade de fazer aprendizagens. Os conteúdos que poderá aprender podem ser importantes, mas também não determinam essa função subjetiva, para a qual, a aprendizagem existe como projeção.

Ao realizar-se, no campo da racionalidade pedagógica liberal, a correção vai potencializar a aprendizagem colocando-a como elemento chave para a correção de fluxo escolar. Nesse sentido, vê-se a proliferação de programas que propõem a aceleração da aprendizagem como alternativa estratégica para a correção do fluxo escolar daqueles indivíduos tidos como em situação de desvio em razão da defasagem. No panorama da racionalidade pedagógica liberal, é possível verificar que, nos princípios do século XX, as práticas educativas se entrecruzam com o projeto de modernização pedagógica. Nesse contexto da modernização<sup>207</sup>, enfatizam-se novos ideais visando à melhoria da vida da população, e, como caracterização desse período, vê-se: a ampliação das funções da escola, que passa a alargar a relação em torno do aluno, tomado no âmbito escolar, passando a percebê-lo no âmbito social; a flexibilização curricular, que requer a inclusão e a permanência de todos na escola, e, a avaliação, que visa o acompanhamento das aprendizagens e condutas dos alunos e não mais somente a sua classificação (KLEIN, 2010). Como princípio liberal e modernizador tem-se a generalização da escola para todos, desde a qual se tornou imprescindível criar estratégias para garantir o acesso e a permanência dos alunos e também a modificação nos modos de correção escolar. Nesse sentido, a possibilidade de ser corrigido tornou-se importante para que o aluno se mantivesse na escola, sendo que, para aquelas crianças que não se ajustavam à normalização, operada pelas práticas educativas, foi necessário elaborar intervenções pedagógicas, de modo a ampliar suas potencialidades. Pelo viés da aprendizagem, todos foram tornados sujeitos plásticos e, até hoje, devem ver-se em condições de aprender e desenvolver certas habilidades, ainda que nem todos atinjam as posições consideradas satisfatórias. De acordo com Klein (2010) a escola para todos não prevê excluir ninguém por não aprendizagem ou por reprovações escolares, mesmo que sucessivas. Sendo assim, as reprovações, os atrasos e defasagens escolares se tornaram uma ameaça para essa configuração escolar e para a inclusão de todos nas redes de mercado.

---

<sup>207</sup> A modernização pode ser entendida como um conjunto de ideias que passaram a circular com força e de modo global a partir do século XX acerca de uma racionalidade moderna “posta em movimento por uma multiplicidade discursiva que enfatiza novos ideais para melhorar a vida da população” (KLEIN, 2010, p. 67).

Entendo que a incorrigibilidade também se apresentará como algo que ameaça, tendo em vista que pode levar à evasão e abandono escolar e, por essa razão, entendo que, aos poucos, esse estado de incorrigibilidade vai se esmaecendo.

No Brasil, o movimento pela renovação educacional<sup>208</sup> se colocava em contraposição às práticas pedagógicas vistas como tradicionais e pretendia a integração social e a ampliação do acesso à educação. À escola se atribuiu a responsabilidade de realizar a reordenação social ajustando os indivíduos aos padrões socioculturais que se reconfiguravam<sup>209</sup>. O ideário escolanovista<sup>210</sup> desenvolveu-se tendo como referência a expansão do pensamento liberal no país, sendo balizado fundamentalmente pela finalidade de socializar e normalizar os indivíduos e também pela democratização do acesso à escola. Esse movimento traz um entendimento de educação que, ao extrapolar a instrução e o ensino, coloca a criança, seus interesses e aprendizagens no centro das práticas pedagógicas (DUSSEL; CARUSO, 2003). Nesse sentido, a correção já não se centra na instrução, na qual o incorrigível era definido em relação ao ensino e à adequação a um método de realização do ensino, isso é, a uma didática. No campo da racionalidade pedagógica liberal, a aprendizagem se configura para definir-se em termos individuais e biológicos e a correção vai se direcionar ao acompanhamento e ajustes a serem feitos durante os processos de aprendizagem. Como vimos, já no início do século XX, havia uma preocupação em torno das correções centradas em exames e classificações que poderiam ocasionar reprovações escolares e assim excluir os alunos da escola. Com o aumento dessas preocupações e com a expansão das funções da escola, a reprovação e os atrasos de aprendizagem passaram a ser vistos como problema mais amplo da sociedade. Para manter os alunos na escola as correções precisavam ser permanentes, atentando aos interesses individuais e acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e, assim, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos tornou-se central e retirou o foco da preocupação com o processo de ensino. Nesse sentido, os saberes do campo da psicologia

---

<sup>208</sup> No Brasil, o movimento se desenvolveu em um contexto de mudanças no âmbito econômico, político e social, onde a urbanização crescente e acelerada e a expansão da cultura do café demarcaram o progresso na indústria e economia do país. Com a aceleração industrial houve conflitos políticos e sociais e uma mudança na mentalidade intelectual no Brasil desde a qual foram propagados ideais visando uma escola nova.

<sup>209</sup> Nessa direção, alguns autores caracterizam o escolanovismo brasileiro como sendo norteado por intenções normalizadoras, racionalizadoras e disciplinadoras.

<sup>210</sup> O escolanovismo brasileiro traz uma inclinação socializadora marcada por certas concepções originárias do filósofo e educador norte americano John Dewey (1859-1952) que, dando continuidade à discussão vinda de Rousseau sobre a inserção do indivíduo na coletividade, visa à construção de uma sociedade democrática por meio da educação. Anísio Teixeira, um dos maiores seguidores das ideias deweyanas no Brasil, pontuava que à educação caberia formar indivíduos capazes de refletir e de estarem inseridos em uma sociedade que estava em permanente transformação. Tal inserção deveria considerar a liberdade individual do indivíduo e sua responsabilidade em relação ao coletivo. Assim, como efeito de uma educação escolarizada se constituiria cidadãos democráticos, indivíduos integrados à democracia. Teixeira (1956) propõe, além da reforma dos conceitos básicos da educação, também a reestruturação moral e social.

permitiram colocar o aluno no centro do processo educativo e atentar para o desenvolvimento de seus traços individuais, levando a mecanismos avaliadores direcionados mais a diferenciação, prevenção e inclusão dos alunos do que sua classificação (KLEIN, 2010).

Com o avanço do século XX, intensificam-se as *pedagogias psicológicas* (VARELA, 2002) configuradas pelos saberes da psicologia escolar, da genética, instrução cognitiva e da educação especial, os quais fundam as ações pedagógicas que pretendiam ser científicas. As bases dessas pedagogias podem ser encontradas nas *pedagogias corretivas*, nas quais o conhecimento e controle da infância anormal também serviram de fundamento para a experimentação de saberes e de novas práticas em relação aos sujeitos infantis. Nas pedagogias psicológicas<sup>211</sup> vê-se que as funções de profilaxia e de terapêutica foram privilegiadas e “a gestão da anormalidade converteu-se em ponta de lança do governo de populações mais amplas” (VARELA, 2002, p. 97). O governo dos atrasados, desviantes, defasados, dos indivíduos com condutas típicas e todo tipo de comportamento que desviava dos padrões de normalidade da época, precisaram ser cada vez mais conhecidos e controlados. Para tanto, a criança e seus estágios de desenvolvimento foram colocados no centro dessas intervenções pedagógicas e o professor assumiu a função de auxiliar na aprendizagem, devendo adequar o ensino aos interesses e necessidades infantis (VARELA, 2002). Desse modo,

as pedagogias psicológicas caracterizam-se por um controle exterior frágil: a criatividade e a atividade infantis são promovidas e potencializadas e as categorias espaço-temporais devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades de desenvolvimento dos alunos. Mas, nelas, o controle interior é cada vez mais forte, já que agora não se baseia predominantemente na organização e planificação minuciosa do meio, mas em normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil (VARELA, 2002, p. 98-99).

Por tudo isso, as formas de avaliação precisaram agregar novos elementos a serem considerados em relação à vida dos indivíduos, a seus hábitos e personalidades fez com que a correção pudesse expandir suas ações, pois precisou preocupar-se em constituir um sujeito ativo, cuja individualidade possa ser regulada, de modo a depender menos de outros (ROSE, 1997). Os indivíduos têm um controle cada vez menor de sua aprendizagem, a qual é conhecida e controlada pelos especialistas e mestres, vistos como capazes de reconhecer os progressos ou retrocessos de cada aluno (VARELA, 2002). Esse indivíduo produzido na

---

<sup>211</sup> Os estudos desenvolvidos por Piaget e Freud se tornaram referências para a educação institucional nos finais do século XX.

atmosfera da racionalidade liberal precisou assumir-se como autorresponsável e, como já mencionei ao longo da Tese, capaz de se autocorriger. De forma implicada a razão liberal de governo, as práticas pedagógicas encontraram ferramentas para produzir essa subjetividade aprendente e “autônoma” em relação a sua própria condução. Para tanto, a aprendizagem tem funcionado como estratégia importante na condução dos alunos e para a sua própria constituição subjetiva. No campo das práticas pedagógicas, abriu-se espaço para a aprendizagem viabilizando reflexões didáticas centralizadas no indivíduo que aprende, e, ao fazê-lo agir sobre si mesmo, foi possível constituí-lo como próprio sujeito da ação, a partir de uma autoplaticidade (MARÍN-DÍAZ, 2015). Considerando que “toda ação gera seu autor” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 6), a transformação desse sujeito é possível pela ação do próprio indivíduo em relação a si; ação que o faz corrigir a si mesmo pelo processo de aprendizagem. Sendo assim, pode-se entender a correção como uma ação autoplástica do indivíduo em relação a si, a qual pode levá-lo a uma modificação de seu eu. Essa questão é importante tendo em vista o funcionamento das intervenções e programas didáticos que se delineiam a partir do século XX e que tomam força ao proporem a correção de alunos em situação de defasagem escolar, nos dias de hoje<sup>212</sup>. Tal situação é reforçada ao analisarmos a necessidade de gerenciamento de si que a racionalidade neoliberal requer dos indivíduos, de modo a torná-los empresários de suas próprias vidas. Como efeito da centralidade das pedagogias psicológicas no presente e dos mecanismos de poder a ela relacionados, produziu-se uma forma de narcisismo (VARELA, 2002) desde o qual os sujeitos passam a voltarem-se, sobretudo, a si próprios. Colocando-se como um imperativo no presente, essa subjetividade voltada a si mesma precisa ser cada vez mais produzida pelos mecanismos de correção, pois nem todos dispõem de um capital relacional (VARELA, 2002) que permite uma vida de independência do outro, ou, uma vida “narcísica”. Para aqueles que precisam ser ajustados para terem condições de uma vida que corresponda aos anseios de uma racionalidade política neoliberal, a educação se torna uma via potente para que mudanças ocorram. Cabe lembrar que “pela lógica da governamentalidade neoliberal, todos devem ser educados, até mesmo aqueles que se encontram em situação de imobilização. A educação aparece, aqui, como condição de recuperação de vidas” (SARAIVA; LOPES, 2011, p. 25). Nessa lógica, a educação pela aprendizagem e a correção são elementos fundamentais e estratégicos para a manutenção da razão política neoliberal.

---

<sup>212</sup> Dentre as muitas possibilidades de entrada na pesquisa e mapeamento das práticas que visam acelerar a aprendizagem, sinalizo a preponderância de ações direcionadas a fazer os alunos expressarem-se, narrarem-se, dominarem-se, refletirem sobre si mesmos e suas condutas, incitando-os a modificarem o modo como se relacionam consigo mesmos. Procuro descrever alguns aspectos dessas relações no próximo capítulo.

Segundo Klein (2010, p. 138), o deslocamento do processo de ensino para a ênfase na aprendizagem dos indivíduos também “estaria garantindo uma relação íntima entre mercado e escola no neoliberalismo, pois nessa lógica não há lugar para repetentes por conteúdos; o que importa não parece ser o saber e o conhecimento, mas as competências e as habilidades relacionais de todos os indivíduos”. Sendo assim, a correção passa a ter como finalidade a ação de um sujeito que se transforma e deve buscar desenvolver as suas competências e habilidades, o que nos possibilita pensar que os mecanismos de correção contemporâneos procuram tornar visíveis as capacidades e pontos fortes de cada indivíduo, mostrando para ele que dispõe de potencial para mudar de vida.

Considero essas questões importantes para entendermos os desdobramentos das práticas corretivas no campo educacional e pedagógico do presente. Para tanto, farei a análise de programas de aceleração da aprendizagem, tomados como superfícies de emergência nas quais a correção e a aprendizagem se articulam produtivamente. Mostrarei, ao longo do próximo capítulo, como a correção de fluxo escolar é potencializada ao se vincular à aprendizagem. Para tanto, a correção é vista nos programas de correção de fluxo escolar que se constituem como política educacional brasileira, no final da década de 1990<sup>213</sup>. Assim, ao analisar as práticas de correção e encontrar a aprendizagem como meio que potencializa a capacidade de o indivíduo corrigir a si mesmo, volto à perspectiva dos programas de correção de fluxo escolar que consideram um tempo de aprendizado a ser resgatado. Esse aprendizado se relaciona à constituição de um tempo ideal para o aprender e esse tempo, por sua vez, define a organização escolar quanto ao formato da progressão projetada em níveis, séries ou ciclos. A partir dessas relações, suspeitei das manobras que foram alinhando tempo, idade e aprendizagem em torno de referenciais idealizados. Isso porque sem as referências de tempo e idade, não seria possível pensar o desequilíbrio, o desnível, a distorção ou a defasagem escolar. Nessa direção, examinando os materiais dos programas de correção de fluxo escolar, passei a perceber que os indivíduos que participam desses programas são *aqueles* que “ameaçam” uma posição de normalidade, pois não estão conseguindo aprender no que se considera o tempo certo. Não aprender no tempo certo implica, assim, a necessidade de uma

---

<sup>213</sup> Hattge (2014, p. 51) nos mostra que a luta pela educação para todos, ainda no final do século XX e a ampliação do acesso à escola, nascida com a própria educação escolarizada vai se atualizando no presente “por meio das políticas de educação para todos, que passam a ser gestadas na década de 1990”. Nesse contexto, vemos uma clara expansão das práticas de correção escolar, onde emerge a aceleração de estudos. A ideia de acelerar os estudos iniciou na França, logo após a Segunda Guerra Mundial, onde o país modificou o sistema educacional e a aceleração estava presente nesse novo momento. Mais tarde, em 1986, a Universidade Americana de Stanford desenvolveu um programa semelhante. Em relação ao estudo de Hattge (2014), refiro-me a Tese de Doutorado em Educação intitulada *Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação*, realizada pela UNISINOS em 2014 e orientado por Maura Corcini Lopes.

atenção diferenciada e também o reconhecimento de uma defasagem que precisa ser remediada, equilibrada, nivelada. Tudo isso demarca uma urgência expressa na necessidade de desenvolvimento, em cada aluno, do desejo de investir em si próprio, de manter-se mobilizado para aprender. Nessa direção, ao exercer a função docente em um programa de aceleração da aprendizagem e observar as práticas produzidas por tais programas, percebi que os aprendentes eram incitados a olharem para si mesmos e para uma situação, a sua, colocada como precária. Assim, passei a compreender, em relação aos aprendentes da classe de aceleração, que a consciência de sua dificuldade, a existência de uma nova chance e o esforço redobrado de todos ao seu redor, colocava-os em uma posição escolar em que a *responsabilização pessoal* e a *perspectiva da falta* se faziam presentes. Isso porque, tendo em vista o atraso escolar, os anos de repetência e as dificuldades apresentadas por tais alunos, eles eram convocados a resgatarem esse “tempo improdutivo”. Desse modo, participar de um programa de aceleração da aprendizagem tornava-se um meio para equilibrar o atraso escolar e reduzir essa sensação de estar fora do fluxo escolar, e, por isso, em dívida com os outros e consigo.

Nessa direção, ao conhecer melhor a defasagem e, especificamente, ao olhar para as práticas de correção operadas no âmbito dos programas, compreendi que a aceleração pretendida se volta ao passado, buscando “acertar as contas” ou, ao menos, regular a discrepância tornada visível pelas repetências dos alunos e seus atrasos em relação aos colegas de mesma faixa etária. Compreendi, também, que um sentimento de resgate<sup>214</sup> precisava ser vivificado de modo a incitar a vontade de submeter-se a essas práticas de correção. E, sobretudo, que as ações de retomada e equilíbrio incidem sobre a aprendizagem. É o aprender que precisa ser investido e valorizado. Mesmo que a finalidade de tais programas seja corrigir os fluxos escolares, a aprendizagem aparece como carro-chefe que potencializará as práticas educativas desses programas. Como mencionei, o tempo também importa, já que há uma delimitação e uma idealização do momento em que as aprendizagens deveriam acontecer no espaço escolar. A padronização de um tempo escolar em que as aprendizagens devem acontecer determina o tempo de cada indivíduo em relação ao modo como deve aprender, o que precisa ser aprendido e em qual fase do desenvolvimento certas aprendizagens acontecerão. É em relação a esse tempo e ao espaço escolar que se criam posições para os aprendentes, situando-os como aqueles que aprendem bem, muito bem, de

---

<sup>214</sup> Cabe pontuar que a ideia de resgate ficou visível para mim somente com o trabalho de leitura e sistematização dos materiais dos programas de aceleração, o que aconteceu no momento em que o Projeto de Tese estava sendo gestado. Retomarei essa perspectiva no capítulo 6 ao me deter especificamente no exame dos materiais.

forma regular ou que não aprendem. E é em relação ao referencial tempo e espaço escolar que a dificuldade de aprendizagem é inventada (LOPES; FABRIS, 2005), que o atraso na aprendizagem aparece como um problema do indivíduo e que foi possível compreender a produção, no século XX, da defasagem como um problema que requer intervenção do Estado brasileiro. Para cercar a noção de defasagem escolar e tensioná-la, reconheço a importância de entender as condições que viabilizaram a emergência da necessidade de corrigir o fluxo escolar e a constituição de políticas educacionais voltadas à regulação do fluxo no País, as quais se expandem a partir da década de 1990. Retomando a argumentação de Lopes e Fabris (2005), atento para as demarcações do espaço escolar e do tempo de desenvolvimento projetado como adequado, entendendo-os como referenciais sob os quais “[...] ‘todos’ devem ser submetidos, para que seja estabelecida uma média em torno da qual se situa um espaço de normalidade” (LOPES; FABRIS, 2005, p. 1). As autoras seguem explicando que “o tempo escolar é único e o que pode acontecer na escola é que cada aluno, dentro de um período de um ano letivo, aprenda mais rapidamente, mais lentamente ou não aprenda o que é ‘ensinado’” (LOPES; FABRIS, 2005, p. 1). Assim, ao criarem-se espaços de normalidade para todos os aprendentes, é possível distribuí-los em posições diferenciadas em torno de referentes que normatizam o aprender e instituem estratégias que normalizam as relações de aprendizagem. Nessas operações, pode-se pensar na dificuldade de aprendizagem e na não aprendizagem como desdobramentos implicados na emergência da ideia de haver um tempo e um espaço determinados para que aprendizagens aconteçam.

Fora das variáveis tempo e espaço escolar, não é possível pensar a dificuldade ou a falta de aprendizagem; estas se apresentam como variáveis rígidas que permitem uma flexibilização mínima. Pensar num tipo de intervenção que equilibre o desnível entre a idade e a série em que se encontram aqueles alunos narrados como não aprendentes ou com dificuldades de aprendizagem é também e, sobretudo, pensar em estratégias para manter esses alunos no espaço da escola. Estar na escola regular configura-se como uma importante possibilidade de fazer com que o aluno se mantenha nos limites de uma média de normalidade (LOPES; FABRIS, 2005). Ao focarem no que é dito sobre os não aprendentes, independentemente da situação biológica, física, cognitiva e psicológica desses escolares, Lopes e Fabris argumentam que “eles continuam sendo sujeitos da educação, sujeitos que estão na escola” (2005, p. 5); continuando na escola, mantêm-se sob o domínio de saberes e de especialistas que atuam em diferentes serviços de apoio em que alguma coisa “ainda” pode ser feita. São alunos que podem e têm diferentes coisas a aprender e para os quais são pensadas metodologias de intervenção específicas. Criam-se, desse modo, possibilidades de

correção daqueles nomeados como tendo dificuldade de aprendizagem ou como sendo não aprendentes e, por isso, vistos como defasados e/ou repetentes. Dentre essas possibilidades de normalizar e corrigir estão as *pedagogias para negativados* (SILVA, 2015), cuja finalidade central é inverter a relação de estigma construída em torno do aprendente, principalmente dele em relação a si.

Para melhor compreender essas práticas de correção acionadas no campo da educação no presente, no próximo capítulo, trato da emergência dos programas de correção de fluxo no Brasil. Para compreender sua forma de realização, fiz uma descrição do modo como a correção é operacionalizada. Também elaborei quadros de recorrências discursivas a fim de sintetizar o que considere importante na estruturação dessa forma de intervenção pedagógica. Não intencionei esgotar as análises dos materiais dos programas de aceleração da aprendizagem, mas examinar alguns elementos centrais para o seu funcionamento no presente. Entendo que a partir dessa análise será possível traçar novas frentes de estudo para desenvolver após a realização deste. Vamos ao capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 6

### PRÁTICAS DE CORREÇÃO NOS PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

---

Neste capítulo pretendeu-se analisar as práticas de correção de fluxo escolar operadas nos programas de aceleração da aprendizagem. Trata-se de um capítulo em que as práticas corretivas são descritas e apresentadas a partir das suas recorrências nos materiais didáticos e de sistematização que compõem dois programas de aceleração da aprendizagem e também de narrativas de participantes desses programas. Antes de realizar a análise desses materiais de pesquisa, mostro as condições que tornaram urgente a criação de uma política educacional de redução do desnível idade-série no Brasil, tendo em vista o crescente número de alunos em situação de defasagem escolar. Por fim, com a elaboração deste capítulo, procurei caracterizar a produção da subjetividade investida de aceleração, entendendo tal subjetividade como capaz de aprender e de corrigir a si mesma.

#### 6.1 O alto custo e os riscos da defasagem no Brasil

*Encontrando-se na origem do complexo problema da defasagem idade/série, o insucesso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levado à perda da auto-estima, como para o sistema educacional como um todo, onerando significativamente os custos da educação pública (PRADO, 2000, p. 49).*

A distorção de fluxo escolar<sup>215</sup> tem se colocado como um dos maiores entraves da educação no Brasil desde meados da década de 1990. Podemos vislumbrar um forte investimento para sua caracterização nesse período, aspecto implicado em sua emergência como uma “situação” urgente, a qual evidenciou a necessidade de se criarem mecanismos de intervenção. É na metade dos anos 1990 que vemos a criação de alternativas para a contenção do “problema” do desnível idade-série, pela elaboração de projetos e programas disseminados nacionalmente que põem em ação um tipo de intervenção pedagógica voltada à correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem. Esse é o caso do Instituto Ayrton Senna, criado em

---

<sup>215</sup>A distorção de fluxo escolar é objetivada pelo cálculo da distorção idade-série. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. O Censo é realizado anualmente pelo INEP, com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País.

1994, que elaborou e fez funcionar, no ano de 1997, programas diversos, dentre os quais, o *Se liga* e o *Acelera Brasil*; também é o caso dos programas do Cenpec, criados em 1996, dentre os quais, cito o *Projeto Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: classes de Aceleração*, cujo objetivo é corrigir o fluxo pela aceleração. Tais programas são criados a partir da necessidade evidenciada pela produção e pelo uso de informações estatísticas que expressaram um descompasse crescente, nos anos 1980, entre idade e série.

Como vimos em outros momentos da Tese, a elaboração de mecanismos que visavam ao conhecimento tanto da população escolarizada quanto da população que não estava na escola colocou o fluxo escolar e sua manutenção como algo importante para o desenvolvimento da educação. Os mecanismos voltados ao mapeamento e à regulação dos grupos populacionais foram ampliados, e, em 2005, temos a criação do IDEB. Concomitantemente com o grande número de indicadores educacionais produzidos pelos instrumentos de avaliação da educação nacional nos últimos anos, são visíveis o detalhamento de informações, o cruzamento de dados e a identificação de aspectos problemáticos, dentre outros fatores que se consolidam como elementos centrais para a elaboração de ações que devem ser realizadas no campo da educação, em nome da sua melhoria.

As estatísticas educacionais parecem ter se sofisticado<sup>216</sup>, se considerarmos os indicadores de evasão e retenção utilizados para mapear a educação nos anos de 1970 e 1980. O sentido de sofisticação é entendido aqui tendo em vista a ampliação e detalhamento dos cálculos e sua publicização. Com a abrangência e proliferação de tais dados, se produz, além dos números estatísticos, uma objetivação que incide fortemente sobre a aprendizagem (BIESTA, 2014). Com as avaliações em larga escala, crescem as tabelas, gráficos e cálculos, os quais investem na indicação de diagnósticos e também na elaboração de ações para a redução de percentuais negativos. O desempenho dos alunos vem sendo, assim, cada vez mais medido, esquadrinhado, mensurado. É urgente mantê-los bem posicionados em relação a tais percentuais, fazer com que respondam positivamente ao esperado nas diferentes etapas de sua escolarização e, quiçá, no mercado de trabalho. Ao menos, parece ser esse o empenho de tantos cálculos estatísticos na Contemporaneidade; afinal, para que o desenvolvimento econômico do País seja promissor, a redução do que se considera “prejuízos” no campo da

---

<sup>216</sup> Como exemplo, cito os últimos dados divulgados pelo INEP. Tais dados trazem um detalhamento da caracterização dos indicadores educacionais no ano de 2013, dentre os quais, a distorção escolar. Os índices estatísticos demonstram a “Taxa de Distorção Idade-Série, por Localização e Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 anos e Médio, segundo as Unidades da Federação” (Índices estatísticos disponíveis no site do INEP: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Consulta no dia 02 de agosto de 2014). Considerando a disposição geral desses dados, percebem-se diferenciações entre os maiores e os menores índices, as localidades, áreas, ano de escolarização e âmbito escolar.

educação torna-se indispensável. Nesse sentido, os materiais apontam o alto custo da educação para a gestão estatal. A falta de controle do fluxo escolar, que tem a repetência e a evasão como os grandes dificultadores da manutenção do fluxo, onera o Estado.

De acordo com os materiais:

#### Quadro 12 — Custo da distorção de fluxo para o Estado

Se considerarmos as perdas totais do sistema de ensino fundamental, veremos que a cada ano o governo, no Brasil, *desperdiça* 40% de tudo o que gasta nesse nível de ensino. Admitindo-se que se gaste cerca de 16 milhões de reais com o ensino fundamental, conclui-se que por ano o governo *joga fora* 6,4 bilhões [*sic*] de reais (IAS, 2003, p. 31, grifos meus);

A repetência causa *prejuízos vultosos à economia*. Uma força de trabalho com menor nível de escolaridade ganha menos, *produz menos* e, dessa forma, *afeta a produtividade das empresas e do país*. Alunos que levam doze a dezesseis anos para concluir a oitava série dificilmente prosseguirão seus estudos, se é que vão concluir o ensino fundamental. Estarão *condenados ao mercado informal*, sem ter nem mesmo a chance de um mínimo de experiência no setor formal. A exclusão da escola leva à exclusão do mundo do trabalho (IAS, 2003, p. 32, grifos meus);

A defasagem idade-série é um dos grandes problemas da educação básica em nosso país. Isso não só porque contribui para que o cidadão desista de sua formação no meio do caminho, mas porque *encarece o ensino* e não possibilita abertura de novas vagas na rede pública (CENPEC, s/ano<sup>217</sup>, p. 7, grifos meus);

Um dos problemas centrais do Ensino Básico no Brasil é o alto índice de fracasso escolar, traduzido nas elevadas taxas de repetência e evasão. Em todo o País, isso representa *elevados custos humanos, sociais e financeiros* (Técnicas do CENPEC, 1996a, p. 19, grifos meus);

No Estado de São Paulo, as perdas por repetência e evasão representam cerca de 25% do total dos alunos matriculados na Rede: são jovens que não têm acesso à plena cidadania, é toda uma sociedade que não conta com novas gerações adequadamente formadas e que arca com o *desperdício dos recursos públicos acarretado pela repetência* (Técnicas do CENPEC, 1996a, p. 19, grifos meus).

Fonte: Organizado pela autora (2016).

Os excertos referenciados destacam os elevados custos, não só econômicos, mas também sociais e humanos que a repetência e o abandono da escola podem trazer para as ações governamentais, para o Estado e a população. Dentre tais apontamentos, chamo atenção para a necessidade de manter os alunos na escola, já que “a exclusão da escola leva à exclusão do mundo do trabalho” (IAS, 2003, p. 32), e assim os prejuízos seriam maiores. Cabe lembrar

<sup>217</sup> Publicação do tipo informativo, intitulada *Classes de Aceleração: direito de aprendizagem*, disponível no site do Cenpec: <http://www.cenpec.org.br/correcao-de-fluxo-escolar>. Acesso em: 20 jun. 2013. Consta de oito páginas não numeradas e sem indicação de ano.

que tais alunos tidos como defasados, ao permanecerem na escola, também permanecem no fluxo escolar; por mais que ocupem uma posição indesejada diante do tempo esperado em relação ao cumprimento das etapas de sua escolarização, evitar a evasão é fundamental. Dessa maneira, apesar da posição de distorção que ocupam, esses alunos continuam no fluxo e, em relação a ele, precisam ser reposicionados, ou seja, normalizados.

Fazendo os alunos permanecerem na escola, garante-se que continuem sendo alvo de “[...] intervenções pedagógicas que promovam a reativação do seu potencial de aprendizado” (MORGENSTERN; RECH, 2014, p. 4). Ao priorizar sua permanência no espaço escolar, é possível investir em diferentes ações de corrigibilidade que, estrategicamente, permitam uma mudança de posição desses alunos. Entende-se que sempre há condições de aprendizagem quando esta é tomada como algo ilimitado e permanente. Desse modo, como tenho sinalizado anteriormente, pode-se falar em um governo pela aprendizagem. Se entendermos que “[...] os indivíduos têm condições de aprender sempre” (PERNIGOTTI et al, 1999, p. 8) e tomarmos os percentuais educacionais como indicadores de ações a serem desenvolvidas, é possível vislumbrar a força que a aprendizagem assume ao ser considerada como capacidade infinita de melhorar de vida. Também se pode compreender o imperativo das avaliações estatísticas na produção de realidades. Com isso, quero apontar o caráter de verdade conferido ao campo de saber estatístico na Contemporaneidade e também destacar a construção de diferentes instrumentos que fazem a medição da aprendizagem em termos de desempenho. Ao falar em desempenho, não intenciono atribuir a este uma carga de positividade ou negatividade, mas evidenciar sua capacidade de dizer da aprendizagem sem levar em conta a efetividade do que foi ou não aprendido. Como mencionado, o desempenho converte-se na materialidade numérica na qual não apenas se verifica, mas se produz, dentre outras coisas, a inadequação do fluxo escolar e, ainda, se atualiza a própria existência da aprendizagem.

Desse modo, o mapeamento das matrículas escolares por ano — ou série — e o acompanhamento de uma continuidade prevista no ingresso do aluno trazem condições para que a distorção seja conhecida. Pode-se objetivar a distorção pelo cálculo comparativo entre a série e a idade de cada aluno, tomando-se como medida padrão o que seria um ideal de tempo para a aprendizagem acontecer. Tais preocupações já se faziam presentes no País muito antes da emergência de políticas nacionais de aceleração da aprendizagem e indicam a proveniência de tais políticas. Nessa direção, um breve recuo histórico mostra-nos que a evasão e a repetência aparecem, já na década de 1970, como principais causas da inadequação entre o ano de ingresso e o nível de escolarização dos alunos. Em período anterior, vê-se que o foco

da preocupação educacional se direcionava a expansão do acesso à escolarização e a erradicação do analfabetismo, como nos explica Coimbra (2008, p. 13):

Embora as estatísticas educacionais da década de 1930 denunciassem altos índices de evasão e reprovação escolar e a preocupação com as desigualdades de desempenho escolar já marcasse a produção científica de alguns intelectuais do período como Lourenço Filho, até o decênio de 1960, o desafio que se impunha a política educacional, aos educadores e pesquisadores brasileiros era a expansão do acesso à escola e a erradicação do analfabetismo no país (COIMBRA, 2008, p. 13).

No final dos anos 1950 e durante os anos 1960 até a década seguinte, foram implementadas tentativas de correção da repetência e distorção escolar pelos Sistemas de Promoção Automática<sup>218</sup>. Nos anos 1980, a publicação *Distorção série-idade escolar*, feita pelo Conselho Federal de Educação (CFE), comenta dados gerais e específicos acerca do ingresso tardio, retenção de alunos e outros estudos sobre o fluxo escolar e as distorções visíveis. Lafayette de Azevedo Ponde, então presidente do Conselho, afirma, na publicação referida, ser pertinente o empenho dos sistemas de ensino de todo o mundo na busca de avaliar sua eficiência, pois “os serviços educacionais são dispendiosos e sua falta de rentabilidade frustra os esforços neles investidos e, pior que isto, desaponta milhões de crianças e jovens que põem suas esperanças nas escolas” (CFE, 1980, s/n). Assim, o Conselho Federal de Educação leva o tema a ser discutido em sua XVII Reunião Conjunta, no intento de quantificar a defasagem. Vê-se que:

O problema da distorção série-idade escolar não é estranho aos Conselhos de Educação, sejam os Estaduais ou seja o Federal. Este, tempestivamente, aflora a questão em recente pronunciamento, o Parecer nº 882/80. Para debater com profundidade o assunto, propôs o CFE que a XVII Reunião Conjunta tivesse por objetivos a troca de informação sobre providências que estão sendo tomadas nos diferentes sistemas, bem como o estudo de aspectos conceituais, técnicos e normativos que a matéria envolve. Como subsídio para os estudos que serão desenvolvidos, foi solicitado ao estatístico Gildo Willadino o trabalho que se segue, com o objetivo de colocar, ao alcance dos participantes, material que permita a quantificação da defasagem no Brasil e por Unidade da Federação (CFE, 1980, p. 3).

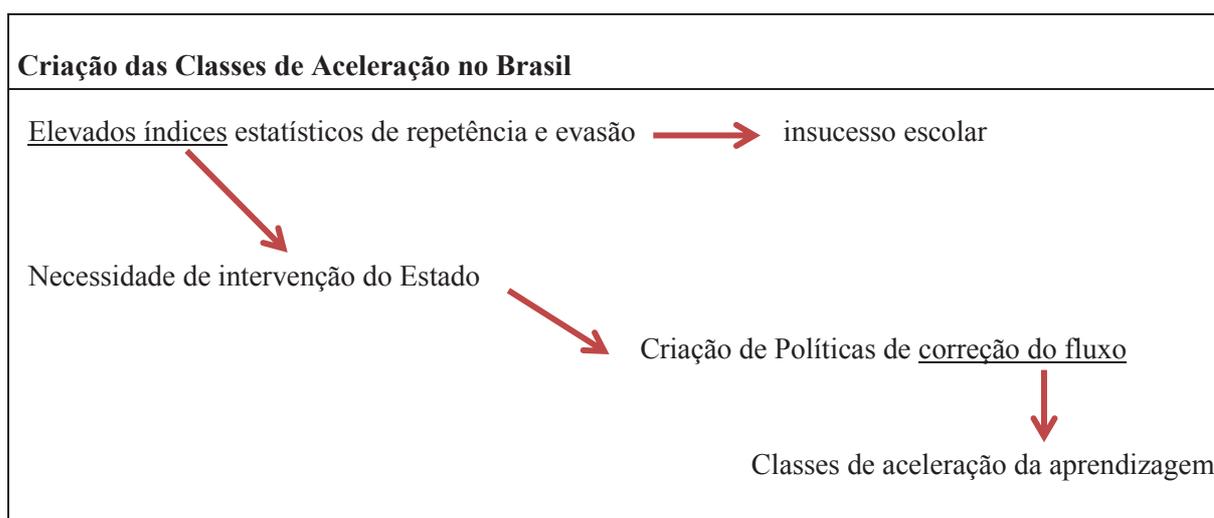
---

<sup>218</sup> Como exemplo, cito: o Sistema de Promoção Automática, implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul em 1958. Neste sistema, os alunos eram classificados sem a promoção ou reprovação; Sistema de Promoção por Rendimento Efetivo, adotado em 1959 por um grupo escolar experimental de São Paulo, em que as crianças foram agrupadas por idade e possibilidades consideradas reais em relação à aprendizagem; Sistema de Avanços, implementado em 1962 no então Estado da Guanabara; Promoção Automática, realizada em 1962 pelo grupo escolar Barão do Rio Branco, em Belo Horizonte. Esta tentativa incluía graduação por idade e divisão em etapas. Outras tentativas foram realizadas em Santa Catarina, em Juiz de Fora e numa escola de Brasília, na década de 1970 (IAS, 2003).

O aumento das matrículas e a expansão demográfica impactaram diretamente nos primeiros anos de escolarização, fazendo com que o então ensino de 1º grau passasse de 8,4 milhões de alunos, em 1960, para 15,9 milhões no ano de 1970. A expansão é expressiva, representando 89,2% de crescimento, que alcança 21,7 milhões em 1978. De acordo com o Conselho Federal de Educação, “o período 1960-78 teve o acréscimo de 13,3 milhões de alunos, o que significou uma expansão de 159,6%” (CFE, 1980, p. 9). Desse modo, podemos visualizar que, na década de 1980, começam a emergir ações, no contexto mundial, direcionadas a uma educação abrangente, que visa a atingir a todos. Nesse cenário, um movimento chamado de *Escolas Aceleradas* consolida-se nos Estados Unidos, sendo alvo de estudos nesse período e, posteriormente, tematizado em uma publicação feita pelo INEP (1992)<sup>219</sup>. Entendo que há uma relação próxima entre a necessidade de aceleração da aprendizagem, expressa no movimento Escolas Aceleradas e a constituição de uma política de correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem, tornada visível na segunda metade da década de 1990 no País. Com isso, penso estar demonstrando a emergência das práticas de aceleração da aprendizagem no contexto das políticas educacionais brasileiras.

A fim de melhor visualizar as condições que permitiram a mobilização da correção de fluxo como política — a qual engendrou um tipo de intervenção chamada atualmente por alguns de “Pedagogia do Sucesso” —, cujo foco de atuação movimentava práticas de aceleração da aprendizagem, construí um quadro ilustrativo. Vejamos a seguir:

Quadro 13 – Criação das classes de aceleração



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

<sup>219</sup>Falarei sobre os efeitos desse movimento no Brasil de forma mais detalhada na seção a seguir.

As classes de aceleração emergem, portanto, da necessidade de intervenção do Estado para criar alternativas que reduzam o crescente problema da distorção idade-série. Dentre outras possibilidades de minimizar os índices de defasagem escolar, foi instituída uma política que busca atuar pela aceleração da aprendizagem. Segundo os materiais:

Quadro 14 — Uma nova política para corrigir o fluxo

*A saída proposta:* rejeitar a cultura da repetência e suas implicações. Uma política de correção do fluxo escolar tem de partir da hipótese de que não é aceitável como norma, uma rede de ensino, uma escola ou um professor estabelecerem a reprovação maciça. Dadas as *limitações de outras soluções*, sobretudo das mais definitivas e duradouras, que requerem tempo e recursos difíceis de arregimentar, a proposta consiste em concentrar, durante um tempo determinado não superior a quatro anos, o *foco da política educacional na regularização do fluxo escolar* — com o consequente extermínio da repetência endêmica (IAS, 2003, p. 56, grifos meus);

Esta nova política significa um rompimento com as práticas usuais de aceitar a repetência como fato normal. Um fluxo escolar será regular quando os alunos forem *promovidos* de série, etapa ou ciclo escolar *em função do domínio dos objetivos pedagógicos propostos para cada série*, e não de mera promoção automática [...] Cabe à escola, na sua autonomia pedagógica, desenvolver os meios para *fazer o aluno dar certo*. O poder público deixa de ser cativo de uma política educacional que lhe é imposta por práticas pedagógicas indevidas. E reassume seu papel de estabelecer a política educacional e as regras do jogo escolar (IAS, 2003, p. 56, grifos meus);

No final dos anos 90, integrando as políticas públicas voltadas à superação do fracasso escolar e da cultura de repetência que o sustenta, *tiveram início os programas de Correção de Fluxo Escolar, com a implantação das Classes de Aceleração* (Técnicas do CENPEC, 1996a, p. 1, grifos meus);

A adoção de estratégias que contribuam no enfrentamento da defasagem e possibilitem o aprendizado igualitário é fundamental para que esse problema seja sanado (Técnicas do CENPEC, 1996a, p. 7).

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Ainda de acordo com o material citado, vê-se a referência a um ditado que afirma: “[...] ’se o peixe *apodrece pela cabeça, é pela cabeça* que ele tem de ser *recuperado*’. A proposta de uma nova política para a educação parte do princípio de que *a escola só dá certo quando o aluno dá certo*” (IAS, 2003, p. 56, grifos meus). A fim de compreender mais de perto como tais propostas de intervenção funcionam para fazer o aluno *dar certo* e para que seja recuperado pelo *lugar certo*, farei um breve retorno ao movimento Escolas Aceleradas, citado anteriormente, com o intuito de localizar a correção de fluxo como uma política

assumida pelo Governo brasileiro. Nessa tentativa de localização, sinalizo as condições que possibilitaram a emergência das práticas de aceleração que atravessam os programas.

## 6.2 A emergência da aceleração da aprendizagem como política educacional brasileira

O documento *Escolas aceleradas: podem elas ser bem-sucedidas no Brasil?* foi publicado pelo INEP em 1992, como resultado de *workshops* promovidos pelo Núcleo de Referências sobre Experimentos e Inovações Educacionais, em distintas cidades brasileiras. Esta foi a publicação mais antiga, encontrada por mim, que trata da correção de fluxo pela aceleração da aprendizagem no Brasil. Tal material faz parte da Coleção Estudos de Políticas Públicas, a qual tem por objetivo apresentar textos e documentos para subsidiar a formulação de políticas públicas de Educação no País. Trata de um projeto de educação norte-americano e refere-se à implementação de escolas aceleradas que visam a reduzir os índices de repetência e evasão, tanto na educação fundamental quanto em outros níveis de ensino.

O movimento Escolas Aceleradas foi iniciado no ano de 1987 em duas escolas elementares e já em 1992 abrangia perto de 300 escolas de nível elementar e intermediário em 25 estados dos Estados Unidos. Dentre seus objetivos, cabe destacar que:

### Quadro 15 — Movimento escolas aceleradas

O Projeto “Escolas Aceleradas” é dedicado à condução de “estudantes em risco” de volta ao sistema regular, aproveitando, tanto quanto possível, os recursos educacionais existentes. O projeto implica na transformação das escolas freqüentadas por estas crianças, visando acelerar sua educação por meio do uso de pedagogia normalmente reservada ao ensino de estudantes bem-dotados e com talento.

Fonte: INEP, 1992, p. 3.

A consonância entre os Estados Unidos e o Brasil é demarcada, no material, pelo considerável número de crianças em idade pré-escolar que vivem na pobreza e que estão posicionadas como suscetíveis ao insucesso escolar. Entende-se que o desempenho dessas crianças é baixo em relação ao de outros estudantes da mesma idade, e surge a necessidade da criação de estratégias para intervir nessa “situação-problema”. Dessa forma, a obra mencionada é produzida para apresentar o movimento Escolas Aceleradas<sup>220</sup> como um

<sup>220</sup> Cabe ressaltar que não discuto a noção de “escola acelerada”; apenas trago esta expressão a partir de uma materialidade específica (INEP, 1992) e de seus desdobramentos. A expressão *programas de aceleração* é

protótipo que poderia ser desenvolvido positivamente no Brasil. Tais escolas voltam-se aos denominados *estudantes em risco*, entendendo-os como aqueles que não estão preparados para aproveitar os modos de ensino e os currículos regulares disponíveis e que, por isso, acabam tendo um desempenho acadêmico abaixo do esperado<sup>221</sup>.

Assim, criar ações específicas para elevar o desempenho dos *estudantes-em-risco* passou a integrar a agenda das reformas educacionais norte-americanas nos anos de 1980, impulsionada por *indícios de futuros déficits* na economia nacional. Nesse âmbito é que “a expansão da população estudantil em condição desfavorável pode ter como consequência uma séria deterioração da futura força de trabalho” (INEP, 1992, p. 4), o que gera uma grande incerteza acerca da preparação dessa futura força de trabalho para os empregos disponíveis. As habilidades para o trabalho são colocadas como indispensáveis, e todos precisam desenvolvê-las, independentemente da função ou situação de emprego que cada um ocupa ou almeja alcançar. Destaca-se que:

#### Quadro 16 — Movimento escolas aceleradas

*Até mesmo funcionários de escritórios, caixeiros, vendedores necessitam habilidades básicas em termos de comunicação oral e escrita, computação e raciocínio, habilidades geralmente não encontradas entre os estudantes em desvantagem educacional.*

Fonte: INEP, 1992, p. 4, grifos meus.

A necessidade de desenvolver habilidades para o trabalho é exaltada ao se pensar nas pessoas com desempenho escolar *inadequado*, e por isso elas passam a ser constituídas como um grupo que necessita de um tipo específico de investimento educacional. Em outras palavras, o risco representado pelos estudantes com desempenho acadêmico desfavorável ou inadequado culmina — ao menos em um ponto, talvez central — numa força de trabalho mal preparada e gera um custo econômico elevado. Estes são os principais argumentos que

---

utilizada para referir-se a propostas educacionais específicas, que são postas em funcionamento no Brasil, sendo assim nomeadas. Por fim, a expressão *práticas de aceleração* é utilizada para fazer referência a ações que envolvem a “aceleração da aprendizagem em um sentido mais amplo”. Reitero que os termos mencionados não são sinônimos e, portanto, são tratados de forma diferenciada ao longo de minha pesquisa.

<sup>221</sup> Encontram-se dois anos atrasados na faixa da sexta série e quatro anos atrasados quando — e se — chegarem à décima segunda série. Mais da metade não completa o chamado curso secundário, o que se colocaria como condição necessária para uma atuação produtiva no mercado de trabalho, de acordo com as elaborações do material referenciado.

impulsionam, segundo o material citado, a criação de escolas aceleradas como estratégia de intervenção para melhorar a defasagem escolar. Sem essa intervenção, prevê-se que:

Quadro 17 — Movimento escolas aceleradas

[...] os empregadores e a economia como um todo sofrerão com uma *diminuição da produtividade, maiores custos de treinamento e desvantagens em termos de competitividade*, assim como em *termos de receitas tributárias não arrecadadas*. Isto terá um maior impacto sobretudo nas localidades, regiões e estados onde se concentra tal força de trabalho educacionalmente mal-preparada, resultando também num *impacto nacional*. Estas perdas econômicas coincidem com um período de *crescentes custos de serviços públicos* para as populações que são prejudicadas por desempenhos educacionais inadequados. Cada vez mais, *maior número de cidadãos precisará contar com serviços de assistência pública* para sobreviver, assim como maior será o número de adolescentes e adultos despreparados envolvidos em atividades ilegais para ocupar seu tempo disponível e obter rendimentos por meios ilícitos.

Fonte: INEP, 1992, p. 4-5, grifos meus.

Outro apontamento a ser levado em conta relaciona-se à realização de uma análise econômica segundo a qual se entende que “o custo financeiro dos benefícios para a sociedade supera amplamente os custos sociais” (INEP, 1992, p. 5). Em seu conjunto, as enunciações referidas até o momento relacionam-se, conformando uma atmosfera em que emerge a necessidade de se proporem novas ações para assistir os escolares em situação desfavorável, ainda nos primeiros anos do ensino fundamental. Tendo início nos primeiros anos de escolarização, tais ações poderiam aprimorar a situação desses escolares, fazendo uma gestão do risco e capacitando-os para um melhor desempenho nos estudos posteriores. É aí que vemos desenhar-se um problema:

Quadro 18 — Movimento escolas aceleradas

O modelo de intervenção existente pressupõe que tais crianças não serão capazes de acompanhar um ritmo normal de instrução sem dispor, a priori, de certos conhecimentos e de habilidade de aprendizagem. Em função disto, os jovens são colocados em *situações instrucionais menos exigentes* [...] de modo a fornecer-lhes *Educação compensatória e recuperação terapêutica*.

Fonte: INEP, 1992, p. 5, grifos meus.

A crítica feita pelo movimento Escolas Aceleradas, iniciado no âmbito das reformas norte-americanas, questionou o modelo de intervenção que até meados dos anos 1980 funcionava para reduzir os efeitos das condições desfavoráveis em que muitas crianças e jovens se encontravam. Como referi anteriormente, tais condições desfavoráveis eram relacionadas principalmente ao elevado nível de pobreza e à vida precária de muitas famílias — seja no contexto norte-americano, seja no brasileiro —, guardadas as devidas particularidades e distanciamentos econômicos, políticos e sociais desses países.

Ao colocar os escolares em situações menos exigentes e oferecer-lhes uma educação *compensatória e recuperação terapêutica*, o modelo de intervenção existente acabava produzindo — segundo a crítica feita pela perspectiva de educação acelerada— o próprio fracasso escolar<sup>222</sup>. O debate assinala a construção de outra estratégia educacional, anunciada no material como *radicalmente* diferente da anterior. A fim de deixar essas questões mais claras, construí um quadro (APÊNDICE C) no qual exponho excertos que ilustram a crítica ao modelo existente e o correlato contraste-proposta que demarca uma nova perspectiva de intervenção.

Traçando um paralelo entre os argumentos que fazem a crítica e aqueles que propõem uma nova perspectiva de intervenção, é possível demarcar diferenças visíveis na estruturação das propostas, em seus direcionamentos e nas motivações que mobilizam tais abordagens. No conjunto de argumentos da crítica, destaco aqueles relacionados ao campo da *expectativa*, do *estigma* e da *autoimagem*, os quais marcariam negativamente os fazeres a partir de uma intervenção educacional compensatória e terapêutica. Como o nome já diz, no centro desse modelo, encontra-se o investimento para a compensação das condições desfavoráveis em que os escolares se encontram e também terapias investidas na corrigibilidade das dificuldades de aprendizagem, as quais levariam a um baixo desempenho acadêmico e ao correlato fracasso escolar. Nesse circuito, a repetência e a evasão encarnariam de forma mais aparente o problema do fracasso ou insucesso na educação. Outro ponto a destacar refere-se à expectativa de atraso dos escolares em situação desfavorável, a qual aumenta progressivamente, fazendo com que a diferença de aprendizagem entre esses alunos e os

---

<sup>222</sup> Coimbra (2008, p. 13) aborda diferentes interpretações do fracasso escolar, enfatizando que “enquanto problema teórico é relativamente novo no Brasil”. Isso porque, embora fossem visíveis os altos índices estatísticos de evasão e reprovação escolar e as desigualdades de desempenho na escola fizessem parte da agenda das produções científicas nos anos 1930, até a década de 1960, a preocupação central de intelectuais e educadores brasileiros permanecia focada em duas direções: a expansão do acesso à escola e a redução ou erradicação do analfabetismo. Nos diferentes contornos que a tematização do fracasso escolar assume no Brasil, nos anos 1980, vemos um deslocamento em que o insucesso escolar é tratado na perspectiva de qualificação da escola (COIMBRA, 2008).

demais dificulte a sua reinserção no sistema regular de ensino. A confirmação do baixo desempenho, já esperado, a desaceleração do ritmo de aprendizagem e a falta de atividades desafiadoras levariam à permanência dos escolares na posição de atrasados, defasados, não-aprendentes. Tudo isso parece reforçar as baixas expectativas, ao mesmo tempo em que também as promove. Em resumo: esses são os principais argumentos utilizados para questionar as ações de correção escolar existentes, os quais indicam razões para uma mudança no modelo de intervenção. Justificam, assim, a emergência de uma nova proposta.

Fazendo frente à outra abordagem, a perspectiva de uma *educação acelerada* propõe a inversão das práticas de ensino ao “fazer pelos ‘estudantes-em-risco’ o que atualmente se busca fazer para estudantes talentosos e bem-dotados, procurando acelerar seu progresso e não atrasá-lo” (INEP, 1992, p. 7). É nesse sentido que, no horizonte das transformações previstas pelo modelo norte-americano de Escolas Aceleradas, estão o *andamento mais rápido do currículo*, o *engajamento ativo* dos interesses dos alunos, a inclusão de *práticas interessantes*, o *estabelecimento de prazos* para a recolocação dos alunos no sistema regular de ensino e, principalmente, a caracterização das atividades de ensino por grandes expectativas. Trago especificações do movimento Escolas Aceleradas por entender que este se constitui como eixo de elaboração das práticas de aceleração no Brasil. Ainda, de acordo com esse modelo, importa destacar que:

#### Quadro 19 — Movimento escolas aceleradas

Espera-se, também, que esta abordagem reduza o índice de evasão, o uso de drogas e gravidez das adolescentes, pelo *desenvolvimento de um forte sentido de auto-estima* e de desempenho educacional dos estudantes que *se sentem rejeitados pelas escolas e frustrados em relação a suas próprias aptidões*.

Fonte: INEP, 1992, p. 8, grifos meus.

Considerando o exposto até aqui, entendo que a *construção da autoimagem*, as *expectativas* e a *motivação* aparecem como os três elementos de maior destaque na composição das práticas de aceleração mencionadas. Penso que por esta via se pretende constituir uma abertura do indivíduo à transformação e à aquisição de habilidades. Para promover essa abertura à mudança, as relações escolares tornam-se cada vez mais psicologizadas. A psicologização funciona para a captura dos escolares e, nesse sentido, opera centralizando a educação no aluno, em seus interesses e atributos singulares

(MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Os perfis de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos indivíduos passam a ser validados como qualificações vitais para a empregabilidade de cada escolar, que, ativamente, deve assumir a responsabilidade pela busca de melhores posições sociais. Para Masschelein e Simons (2013, p. 118), o que temos é a “[...] aprendizagem como conversão de talentos em competências que levam à obtenção de qualificações para garantir a empregabilidade máxima”. A noção de competência é central e refere-se à capacidade de realização, a habilidades e atitudes colocadas como fundamentais para o desempenho de tarefas específicas. Assim, a aprendizagem coloca-se como um investimento a ser feito no próprio capital singular dos indivíduos, sendo responsabilidade individual buscar o aprimoramento pela aquisição de novas habilidades (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Nesse sentido, na próxima seção de trabalho, apresento a aceleração como potente estratégia de correção de fluxo escolar que se utiliza da aprendizagem para fazer funcionar as suas práticas corretivas. Posteriormente, entro na especificidade dos materiais dos programas, para mostrar tais práticas em funcionamento.

### 6.3 Uma nova proposta de intervenção

Conforme anunciei anteriormente, a redução da evasão e do uso de drogas e a prevenção da gravidez na adolescência, pretendidos pelo desenvolvimento de um forte sentimento de *autoestima* e *desempenho acadêmico*, são, por sua vez, o foco da atuação das Escolas Aceleradas. Nesse contexto, a ênfase do trabalho pedagógico está na “aceleração do progresso educacional daqueles que pertencem às camadas populacionais em desvantagem” (INEP, 1992, p. 9) e aplica-se à instituição escolar e não somente a uma série, currículo, treinamento ou estratégia limitada. Segundo o material, três pontos pressupõem essa abordagem organizacional. São eles:

#### Quadro 20 — Movimento escolas aceleradas

a estratégia pressupõe uma *unidade de propósitos entre todos* os participantes;

ela permite que todos os principais participantes tenham “voz” e *fomenta seus sentimentos de eficácia e responsabilidade* pelos resultados da escola;

ela se alicerça sobre as *potencialidades dos participantes*, ao invés de lamentar suas deficiências (INEP, 1992, p. 9; grifos meus).

Fonte: INEP, 1992, p. 9, grifos meus.

A composição de uma unidade de propósitos almeja o envolvimento e a responsabilização de todos — estudantes, pais, equipe escolar, comunidade — nas decisões a serem tomadas no âmbito da escola. Tal comprometimento é potencializado pela promoção do sentimento de pertencimento, engajamento e reponsabilidade dos participantes. Assim, entendo que é interessante e até mesmo necessário que estes se tornem ativos na composição desta “unidade de propósitos”. Tornar-se ativo também diz respeito ao envolvimento com a própria aprendizagem, consigo mesmo. Para envolver-se, é preciso que haja interesse, é preciso querer. Neste ponto, fica visível o necessário investimento em práticas pedagógicas que produzam uma experiência de si caracterizada pela liberdade e autotransformação. Trata-se de uma autocorreção que pode ser referida como resultado de um processo de subjetivação em que se produz uma subjetividade que se conduz pela lógica da prevenção. Para tanto, o potencial dos participantes das Escolas Aceleradas, principalmente dos escolares, é colocado em evidência. Nessa linha de pensamento, compreendo que, ao destacar um conjunto de potenciais dos escolares, essa perspectiva educacional produz as potencialidades, além de enfatizá-las. Também é possível inferir que os interesses dos participantes, e em especial dos alunos, são permanentemente produzidos e regulados nessa dinâmica educacional. As capacidades e potencialidades passam a ser exaltadas e colocam-se como condições necessárias para a transformação. Para que seja possível modificar a relação que o indivíduo estabelece consigo mesmo, é preciso que ele acredite que é *capaz* de fazer isso, que conseguirá se autotransformar. Sendo assim, entendo que se abre uma via para a construção de um novo modo de relação do ser consigo e, portanto, de uma “nova” subjetividade. A acessibilidade ou permeabilidade do indivíduo para a mudança pessoal está implicada num conjunto específico de saberes e constitui uma matriz de razão prática onde a experiência de transformação pode dar-se. Sobre as potencialidades dos escolares, importa destacar:

### Quadro 21 — Uma nova perspectiva de ação

E o potencial destes estudantes raramente é notado porque são vistos como não tendo os comportamentos de aprendizagem característicos de estudantes de classe média, ao invés de se perceberem suas *capacidades, verdadeiros trunfos* que poderiam ser aproveitados para acelerar seu aprendizado [...] Muitas vezes, entre tais capacidades se incluem *interesse e curiosidade em expressão oral e artística, habilidade para aprender através da manipulação de materiais didáticos adequados*, uma *capacidade de absorção* em tarefas intrinsecamente interessantes, e *habilidades também para aprender a escrever antes de atingir a competência em decodificação*, que é pré-requisito para leitura. Adicionalmente, tais estudantes podem servir como *eficientes e entusiásticos facilitadores da aprendizagem para outros alunos*, através de abordagens pedagógicas cooperativas e tutoriais.

Fonte: INEP, 1992, p. 10, grifos meus.

Em termos gerais, entende-se que a captura de todos para a aprendizagem se torna um imperativo do tempo presente e pode ser vista, dentre outros aspectos, pelos financiamentos, provenientes de iniciativa pública e privada, investidos em prol do resgate da produtividade dos indivíduos em situação de defasagem. O elevado investimento no indivíduo alvo das práticas de aceleração tem se justificado pelo risco de este tornar-se improdutivo, incapaz, incorrigível ou, ainda, pelos altos índices de fracasso escolar, que poderão ser engrossados pela posição ocupada por esses alunos. Assim, a forte (re)captura operada pelas práticas de aceleração da aprendizagem (re)coloca e mantém os escolares num espaço de corrigibilidade. Dessa forma, ainda há algum potente investimento de forças que podem tensionar os indivíduos tidos como defasados a imprimir em si mesmos uma transformação tal que os leve a desejarem a correção, modificando radicalmente suas próprias vidas, ativadas pelo cultivo de uma *atitude pessoal de mudança*.

No contingente de alunos pertencentes ao grupo dos defasados, seleciona-se aquela parcela que apresenta dois ou mais anos de repetência. Esses alunos são indicados pela escola como aqueles que não aprendem ou que apresentam grandes dificuldades para aprender, daí sua situação de repetentes múltiplos. É sobre este grupo de indivíduos que o investimento das práticas de aceleração da aprendizagem se direciona e restringe, sendo eles potenciais participantes dos programas. Para a composição das classes de aceleração, num primeiro momento, realiza-se uma avaliação dos alunos. Para o ingresso no *Acelera Brasil*, por exemplo, é preciso que os alunos estejam alfabetizados e tenham entre nove e quatorze anos. Levando em consideração esses aspectos, constitui-se uma turma de aceleração com, no

máximo, vinte e cinco alunos, que são retirados da turma que frequentam no ensino comum e passam a frequentar a turma da aceleração. De acordo com o material,

#### Quadro 22 — Objetivos e público-alvo

*A intervenção é cirúrgica: o programa é de duração limitada, com o objetivo de extirpar um câncer enquistado nas escolas. Outros tratamentos virão depois, ou em decorrência dos resultados do programa (IAS, 2003, p. 67, grifos meus);*

*O objetivo é corrigir o fluxo na Rede, eliminando a defasagem idade/série, criando condições para que alunos multirrepetentes possam, em um ou dois anos, retomar com sucesso o percurso regular, frequentando a série prevista para seu grupo etário (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.20);*

*O Programa Acelera Brasil destina-se a alunos alfabetizados das 2ª e 3ª séries prioritariamente, na faixa entre 9 e 14 anos, com dois anos de distorção idade/série. O professor responsável pela classe do Acelera assume a turma logo após a aplicação do teste diagnóstico de alfabetização para a ‘enturmação’ dos alunos (IAS, 2010a, p. 38).*

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjunto 3.

A fim de legitimar a participação dos alunos nessa turma diferenciada, os pais ou responsáveis são chamados para uma reunião na escola e convencidos de que a aceleração é uma oportunidade ímpar para o seu filho recuperar os anos “perdidos”. Para o convencimento, os professores que atuarão nos programas e que já passaram por uma capacitação inicial anterior ao início das aulas são orientados a expor aos pais e responsáveis os ganhos que seus filhos teriam ao fazerem parte da classe de aceleração. Pode-se citar, entre tais ganhos, a certeza de aprovação ao final do ano, a possibilidade de aprender mais coisas em menos tempo, a gratuidade do programa e dos materiais disponíveis, a redução do desequilíbrio idade-série, o entendimento de que todos são capazes de aprender e certamente aprenderão ao longo do ano letivo, a mudança de atitude que é oportunizada a todos, a possibilidade de galgar melhores condições de trabalho no futuro, a certeza de que todos são inteligentes, bastando apenas vontade e empenho para uma mudança de vida, etc. Assim, considerando o aceite dos pais e responsáveis, efetiva-se a classe de aceleração. Os alunos são retirados do ensino comum e colocados nesse espaço diferenciado de atendimento, sendo excluídos da antiga série frequentada e agrupados para, posteriormente, retornarem ao ensino comum em uma série considerada mais “adequada” à sua idade.

Nessa direção, quero chamar atenção para a conformação de espaços de atendimento aos alunos em situação de defasagem escolar com a finalidade de serem incluídos no grupo

dos que aprendem no tempo *certo*. Tendo como fim a inclusão desses alunos no fluxo escolar correspondente a sua série e idade, é preciso retirá-los da situação de risco em que se encontram — o risco de evadirem, de tornarem-se incorrigíveis, improdutivos ou, futuramente, não-empregáveis; para isso, se realiza a sua “exclusão temporária”<sup>223</sup> do ensino comum. A exclusão se dá pelo reagrupamento — em que se capturam e confinam os alunos — em uma nova classe, que pressupõe um tempo e um espaço diferenciados. Numa atmosfera em que a inclusão se apresenta como um imperativo, o aluno defasado também precisa ser alvo de investimentos; é urgente pensar sobre sua posição e promover condições de vida que sejam outras. Cabe ressaltar que, nas duas últimas décadas, no contingente brasileiro, políticas de inclusão escolar se tornaram evidentes e propuseram o término dos espaços paralelos de atendimento especializado, de modo a colocar todos os aprendentes no mesmo espaço. A convivência da totalidade dos escolares no mesmo espaço físico sustenta-se na intenção de promover condições mais equânimes de aprendizagem pela lógica da integração<sup>224</sup>, tal como discuti no primeiro capítulo da Tese. Integrando-se os alunos, espera-se garantir as condições de produtividade a todos, tendo em vista — entre outras intencionalidades — o futuro ingresso no mercado de trabalho. Paralelamente a tudo isso, também vemos a existência de classes diferenciadas, como as de aceleração, que tiram os alunos do ensino comum para a realização de intervenções específicas. Interessante analisar que tal espaço não é entendido como segregador ou excludente; pelo contrário, são espaços legitimados como meios que funcionam, acima de tudo, pela e para a inclusão. É um tipo de intervenção, portanto, que exclui com o propósito de incluir.

#### **6.4 Ações de aceleração da aprendizagem**

Ao abordar o movimento Escolas Aceleradas, iniciado no final dos anos 1980 nos Estados Unidos, mostrei, anteriormente, uma nova linha de intervenção educacional que emerge para resgatar os *estudantes-em-risco* e recolocá-los no quadro geral condizente com a média de desempenho acadêmico esperado para sua idade. O movimento mencionado traz uma perspectiva de aceleração dos estudos para alunos em situação de defasagem escolar e, em seus desdobramentos, reverbera na promoção de práticas de aceleração da aprendizagem

---

<sup>223</sup> Levando em conta os estudos de Foucault (2012) sobre a exclusão por reclusão no século XVIII e seus deslocamentos no século XIX, é possível compreender que na forma contemporânea tal exclusão por confinamento tem por fim a inclusão.

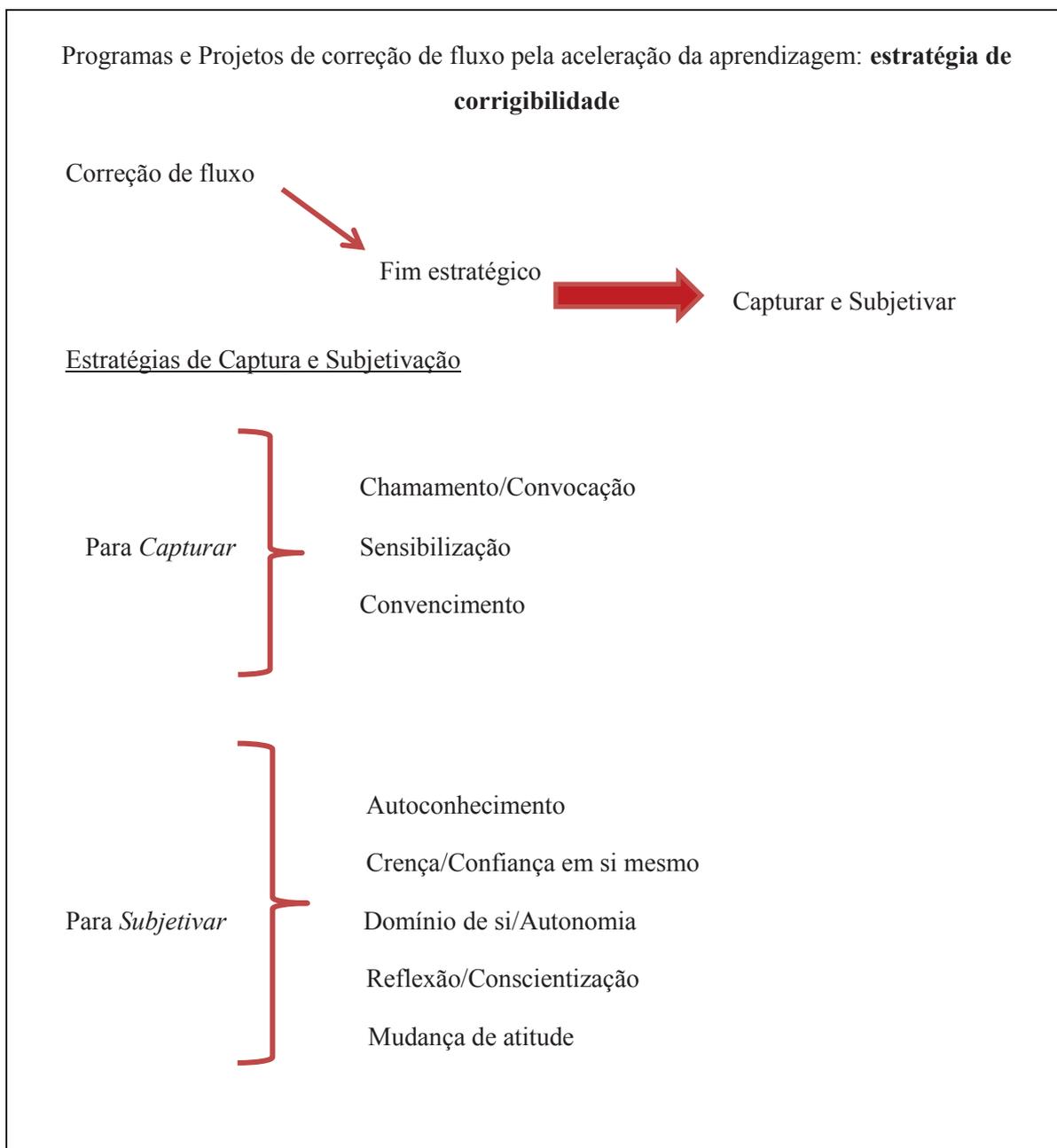
<sup>224</sup> Rech (2010), ao estudar a emergência da inclusão escolar no Brasil tomando como recorte temporal o período de 1995-2000, demonstrou o deslocamento de práticas de integração para práticas de inclusão. Realizei uma análise dessa mudança de práticas na Primeira Parte da Tese.

cristalizadas em programas ou classes de aceleração no Brasil, consolidados na segunda metade dos anos de 1990. Assim, os princípios de funcionamento dos programas, projetos e classes de aceleração criados no País dão continuidade, como explicitarei anteriormente, a práticas pedagógicas instituídas pelo modelo do movimento Escolas Aceleradas.

Apesar das diferenças entre as propostas dos programas, projetos e classes de Aceleração, as práticas que circulam nesses materiais são análogas e funcionam numa mesma lógica. Pela recorrência dos enunciados presentes nos materiais foi possível traçar aproximações e agrupar conjuntos de ações que compõem essa “nova” proposta pedagógica. Reconheço as diferenças entre um e outro programa, vistas principalmente no seu tempo de realização, na organização da capacitação profissional e no formato e estruturação dos materiais que os integram; porém, não me detive nas particularidades que não rompem nem distanciam tais propostas. Nesse sentido, trabalhei com os materiais aqui apresentados como se fizessem parte de um único corpo de materialidade a ser examinada.

Feitos esses esclarecimentos, tomo a materialidade a partir da qual identifiquei direcionamentos de ações organizadas para colocar as classes de aceleração em funcionamento. Identifiquei inicialmente alguns grupos de ações intencionais que visam, entre outras proposições, a capturar e convencer os alunos da importância de investir na aceleração do seu tempo de aprendizagem, fazê-los retomar, resgatar o tempo perdido, recuperar a autoestima e a confiança em si mesmos. Para apresentar as recorrências visíveis nos materiais de análise, formulei um quadro-organograma que me permitiu melhor compreender o funcionamento geral das práticas de aceleração. A construção do seguinte quadro-organograma foi possível após várias leituras e sistematização dos materiais de análise. A imersão nos materiais me fez perceber a constituição de uma matriz de razão prática onde conjuntos de *estratégias* e de *táticas* — são colocadas em operação para a condução das condutas. Apresento esses conjuntos de ações estratégicas agrupados de acordo com o que compreendo ser a intencionalidade da função que exercem. Exponho neste organograma, dois conjuntos de estratégias operadas para a captura e a subjetivação e, posteriormente, menciono as táticas mobilizadas por esses grupos de ações estratégicas. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 23 — Funcionamento geral dos programas de aceleração da aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

É possível perceber a estruturação de práticas que, *estrategicamente*, operam fazendo os alunos em situação de defasagem se sentirem comprometidos consigo mesmos, incitando-os a modificarem seu posicionamento considerado precário. Na sistematização das práticas que circulam nos materiais, ficaram visíveis dois grupos estratégicos voltados à *captura* e à *subjetivação* dos aprendentes. No eixo da captura, é possível identificar, inicialmente, ações investidas para o chamamento convocatório, a sensibilização e o convencimento. Como

procurarei deixar claro, tais práticas visam a atingir todos os participantes dos programas de aceleração de um modo geral, ou seja, professores, alunos, pais, responsáveis, supervisores e diretores<sup>225</sup> de escola. No segundo eixo, composto pelas práticas que intencionam subjetivar, sinalizo o autoconhecimento, a crença e a confiança em si mesmo, o domínio de si, a reflexão e conscientização e, por fim, a mudança de atitude. Importa esclarecer que os dois grupos ou eixos ilustrados foram categorizados separadamente de acordo com suas intenções centrais ou ênfases de ação e para atender a fins didáticos. Na continuidade do texto, abordarei os grupos de modo a explorar alguns aspectos referentes ao seu funcionamento bem como procurarei analisar a operação das práticas corretivas acionadas pela aceleração da aprendizagem.

Nos excertos referenciados a seguir, destacam-se a *mobilização para agir* pela configuração de um ambiente *desafiador* e estimulante. A *sensibilidade* também é central para a ação e integra o conjunto de estratégias cuja finalidade é a captura dos indivíduos.

#### Quadro 24 — Convencimento, sensibilização, mobilização para agir

Fez-se necessário desenvolver uma proposta que *mobilizasse* os alunos para conquistar o conhecimento, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, o que certamente implicaria uma *nova abordagem* dos conteúdos e da prática docente; seria então necessário organizar um ambiente escolar *desafiador*, que *estimulasse a curiosidade* de conhecer o mundo, abrindo janelas para a leitura do cotidiano através dos conteúdos das diferentes disciplinas (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.20, grifos meus).

A capacitação de professores em grupos, a partir dessas premissas, *sensibiliza e mobiliza* para a *ação*, oferecendo recursos para ampliar a compreensão do processo pedagógico e tratar adequadamente os conteúdos as áreas do currículo, especialmente ao proporcionar oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem que os levem a *colocar-se no lugar do aluno* (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.24, grifos meus);

No campo pessoal, assumir um compromisso com o Programa Acelera Brasil significa colocar-se *a serviço do desenvolvimento humano* e da *construção da cidadania*. No campo profissional, significa estar ciente da importância de seu papel como educador na sociedade, *aberto a novos desafios* e *à ampliação de conhecimentos e experiências* [...].

O *poder para formar campeões e desenvolver seres humanos mais felizes* está em suas mãos. Use-o agora e venha fazer parte do universo Acelera Brasil (IAS, 2010c, p. 5, grifos meus);

O aluno que participa do Acelera Brasil provavelmente *se sentirá vitorioso* durante o programa e, principalmente, após seu término (IAS, 2010c, p. 7, grifo meu).

Quando o professor *acredita que seus alunos são capazes de aprender*, sua prática parte da necessidade destes, pois, se eles não se desenvolvem, alguma dificuldade os impede. A função do professor é descobrir o problema, propor uma forma de superação e colocá-la em prática. *Toda*

<sup>225</sup> O foco dos materiais e também deste estudo volta-se aos alunos e professores.

*criança aprende*, desde que lhe sejam dadas as condições necessárias (IAS, 2010f, p. 13, grifos meus).

*Desafio* é a palavra-chave presente nas esferas pessoal e profissional do professor do Acelera Brasil. Fazer parte do programa é *superar dúvidas, desconfianças e temores, é não ter medo de aprender* (IAS, 2010f, p. 13, grifos meus).

Lembre-se: o sucesso é combinado no dia-a-dia de sala de aula; *você é seu líder!* (IAS, 2010d, p. 38, grifo meu).

*O professor só dará certo se o aluno der certo* — o que cria uma expectativa diametralmente oposta à usual. Da mesma forma que acredita na capacidade de o aluno dar certo, o programa acredita na capacidade de o professor dar certo (IAS, 2003, p. 95, grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjunto 3.

Para capturar, é imprescindível chamar de modo convocatório, sensibilizar e convencer, mobilizando para a ação, tanto alunos quanto professores. Nesse sentido, fica visível, nos materiais, a ênfase no convencimento do professor, fazendo com que ele funcione como meio e condição de mobilização dos alunos. Se o professor não consegue se sentir motivado para engajar-se no trabalho de *formar campeões e desenvolver seres humanos mais felizes* (IAS, 2010f), os alunos também não se convencerão de suas potencialidades e não modificarão suas atitudes. Assumir uma postura desafiadora, aberta a aprender, engajada em fazer os alunos *darem certo*, além de comprometida com os ideais de desenvolvimento humano, parece fundamental para a operacionalidade das práticas de aceleração. Os materiais indicam caminhos, estimulam pela exposição de depoimentos de outros professores e histórias de superação; também se descrevem jogos e comentários sobre o modo de conduzir as atividades. No roteiro das aulas<sup>226</sup> do Acelera Brasil, por exemplo, a “Acolhida” é apresentada como o primeiro momento do encontro diário na classe e se dá “no início da aula, quando o professor *demonstra o quanto o aluno é importante* e o quanto sua presença é fundamental para o bom andamento do grupo e para sua própria aprendizagem” (IAS, 2010c, p. 15, grifos meus). O estímulo ao aprendizado parte da necessidade da presença do aluno; enfatiza-se e festeja-se a importância da sua vinda à aula, que passa a ser permanentemente reforçada como algo positivo. Outras práticas de convencimento são projetadas para perpassarem a realização das atividades nas classes de aceleração, a fim de retomarem os objetivos a serem alcançados, recapturando aqueles que precisam de maiores estímulos. Assim, as práticas que capturam

<sup>226</sup> O roteiro das aulas do Programa *Acelera Brasil* é composto por nove momentos. São eles: Acolhida; Curtindo a leitura; Revendo a lição de casa; Nesta aula você vai...; Pergunta-chave; Desenvolvimento das atividades; Agora você já sabe/pode; Bilhete (volte ao início da aula e assinale o que você já sabe) e Lição de casa (IAS, 2010a; 2010c).

também subjetivam. Apesar de tê-las separado em dois conjuntos, entendo que tais ações podem funcionar tanto para capturar quanto para subjetivar, apenas se tratam de intencionalidades operadas no dia a dia das classes e cuja ênfase está direcionada à captura e/ou subjetivação.

Ainda fazendo referência à centralidade da ação dos professores, também se vê a demarcação de uma *nova postura* em termos de mudança de perspectiva em relação aos alunos e ao fazer docente. Cabe pontuar que, apesar de se tratar dos professores, o investimento na mudança de atitude, na transformação das expectativas e do modo de ser pode também ser atribuído aos alunos. Não há grandes distinções quanto à especificidade da atuação nos programas, ou seja, alunos e professores devem: aprender constantemente, acreditar em si mesmos, refletir sobre suas ações e sentir-se agentes da aprendizagem. Alguns excertos demonstram essa nova atitude a ser incorporada pelos professores:

#### Quadro 25 — Uma nova postura dos professores

O material foi cuidadosamente pensado e elaborado para contribuir com o trabalho diário do professor na sala de aula e ajudá-lo a construir uma *nova prática*. Evidentemente, porém, ele não é mágico e não basta por si. *A mediação do professor é fundamental* no planejamento dos conteúdos a serem estudados, na *organização das atividades* e da classe, no *contato com os alunos*, nas *intervenções* que se fazem *necessárias*... Daí ser fundamental a estreita vinculação do material com a capacitação dos professores que o utilizam (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.23, grifos meus).

[sobre a capacitação de professores]

[...] um programa como o proposto visou assegurar maior domínio e uma visão integrada dos conteúdos curriculares, reflexão coletiva sobre a própria prática e um *novo olhar* sobre o aluno e a condução da classe (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.25, grifo meu).

[depoimento de professor]

Não gosto que ninguém fale mal dos meus alunos. Eu já aprendi *o jeito de lidar* com eles. Eles não são marginais, são meninos *inteligentes* e *capazes* (IAS, 2003, p. 95, grifos meus).

[...] pode-se afirmar que o Programa de Aceleração da Aprendizagem, na verdade, constitui um programa de *retreinamento* e de *reconversão dos professores*, de uma cultura da repetência para uma pedagogia do sucesso. O que deseja não é apenas um professor treinado. Espera-se um *professor transformado* e *capaz de transformar sua escola* em um lugar onde toda criança tenha sucesso (IAS, 2003, p. 102, grifos meus).

Dentre as várias funções do professor no programa, destacam-se:

*Estimular os alunos* — os professores desenvolvem um rico vocabulário de palavras positivas para estimular os alunos, técnicas para incentivar perguntas (mais do que respostas) e são treinados na arte do *feedback* positivo.

*Manter o ritmo* — o ritmo é fundamental: trata-se de um programa de aceleração. O desafio consiste em manter o ritmo assegurando que os mais lentos acompanhem o programa a contento

[...].

*Usar a avaliação como instrumento de decisão* — a avaliação é constante, e tem uso imediato (IAS, 2003, p. 97, grifos meus).

[...] o professor é induzido a *pensar* menos nos conteúdos e *mais nos alunos*: quem está indo bem, quem precisa de ajuda, como auxiliar cada um a acompanhar o ritmo do programa (IAS, 2003, p. 97, grifos meus).

O professor *cuida* para que o aluno aprenda o material de ensino e tenha prazer em ler e estudar. O professor *aprende* a trabalhar com indivíduos, pequenos grupos e a turma inteira, prestando *atenção* no crescimento de cada um (IAS, 2003, p. 76, grifos meus).

Finalmente, espera-se que o professor torne-se um *modelo* para os alunos, muito particularmente um modelo de leitor ávido e interessado, que lê com prazer e *transmite esse entusiasmo* a seus alunos. *Palavras como repetência e fracasso são riscadas do vocabulário do professor* (IAS, 2003, p. 76, grifos meus).

[reflexão de uma professora — depoimento descrito no material do IAS] (2010a, p.25).<sup>227</sup>

[...] fui aprendendo a trabalhar produtivamente com turmas heterogêneas e a propor atividades difíceis e possíveis para os alunos [...] Agora, no final do ano, depois de muito trabalho, pude constatar gratificada, quanto meus alunos aprenderam. Aprenderam muito, não só em relação aos conteúdos escolares, mas também em relação ao convívio social em um grupo como a sala de aula. Suas atividades melhoraram muito, e eles aprenderam a trabalhar em grupo e a ser mais solidários. [...] Finalmente, quero compartilhar uma das muitas lições que aprendi nestes anos todos como professora: na sala de aula, não é fácil fazer um aluno que é diferente, porque ‘sabe menos’, se tornar alguém imprescindível para o grupo que ‘sabe mais’. Mas não é impossível.

[Depoimento de ex-professora do Programa Acelera Brasil — Licínio de Almeida/BA]<sup>228</sup>

Hoje eu não sou aquela professora de antes. Hoje eu vejo meu aluno como um ser em desenvolvimento... que precisa da minha ajuda; que precisa ser visto como pessoa e que ele lá, além dessa sala de aula, ele vai progredir.

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjuntos 3 e 4.

Como fica perceptível, o papel do professor volta-se à mediação, à organização, ao cuidado, ao contato com os alunos e às intervenções, mas principalmente direciona-se à *conversão e transformação* de uma cultura da repetência para uma cultura do sucesso. Nesse aspecto, encontra-se um grande número de relatos, testemunhos de outros professores que

<sup>227</sup> Esse depoimento faz parte do material utilizado de Capacitação Inicial do Programa Acelera Brasil e foi extraído do livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, organizado por Teima Wesz e Ana Sanchez e publicado pela Editora Ática. O depoimento é da professora da rede municipal, Marly de Souza Barbosa, 1996.

<sup>228</sup> Video disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1YICgD95z2I>. Acesso em: 30 jul. 2014.

expõem o seu exemplo. Tais narrativas<sup>229</sup> funcionam como referenciais a serem seguidos e também como comprovação de que a mudança de atitude é possível e depende do engajamento pessoal. Ressalta-se que “[...] o programa aceita trabalhar com qualquer professor da rede pública, desde que ele esteja *disposto* a tentar trabalhar de uma *forma diferente*” (IAS, 2003, p. 95); para tanto, precisa estar aberto à mudança. Nesse sentido é que “o envolvimento das escolas e dos professores deve ser voluntário [...]” (IAS, 2003, p. 96). Já que “os professores normalmente reagem à inovação” (IAS, 2003, p. 95) resistindo a ela, a adesão espontânea os tornaria mais acessíveis à sensibilização e ao convencimento, sem os quais as práticas não funcionariam.

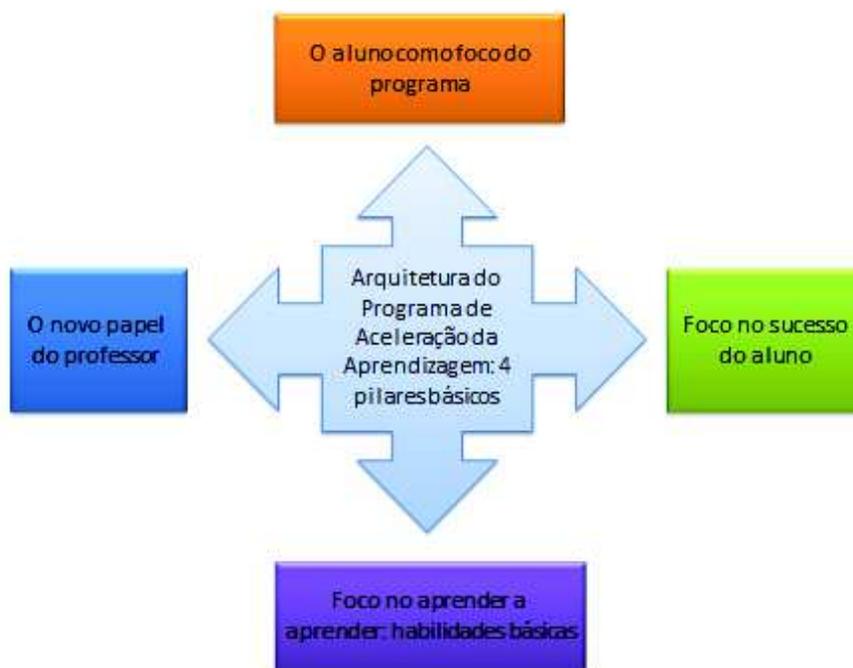
Interessante observar nos depoimentos a referência permanente em relação aos ganhos demonstrados e não restritos aos alunos, como se observa a seguir: “não foram somente os alunos que saíram ganhando com esse projeto. Nós crescemos muito em relação a doações, compreensões e, acima de tudo, em acreditar no aluno e apostar tudo nele” (Depoimento de professora - IAS, 2003, p. 121). Ainda, reconhecendo-se que “o programa de aceleração frequentemente cria ciúme nas escolas” (IAS, 2003, p. 97), o professor precisa “administrar esse ciúme sem abrir mão do espaço diferenciado” (IAS, 2003, p. 98). A partir dos apontamentos destacados, percebe-se o *novo papel do professor* como um dos quatro pilares de sustentação das ações de aceleração, segundo os programas.

Na sequência, para conhecimento dos outros três eixos de ações, apresento a arquitetura geral do Acelera Brasil. O esquema a seguir foi elaborado tomando como base as informações dos materiais de análise. Vamos a ele:

---

<sup>229</sup> Entendo que, a partir de suas vivências nos Programas, os indivíduos alvo de tais práticas educativas passam ao estatuto de autorizados a dizerem de sua experiência. Assim, o sujeito se insere nos procedimentos de manifestação da verdade e “pode ser o agente ativo graças ao qual a verdade emerge” (FOUCAULT, 2011, 75). A essa ação, Foucault chamou de ato de verdade, entendendo-a como algo que retorna ao sujeito no momento em que manifesta a verdade. Assim, o sujeito funciona, ao mesmo tempo, como operador, espectador e como objeto mesmo desse procedimento em que se manifesta a verdade<sup>229</sup>, assumindo um papel ativo, engajado em relação a essa verdade que está sendo pronunciada.

Figura 2 — Arquitetura de funcionamento do programa Acelera Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O aluno como foco do programa, o foco no sucesso do aluno e o aprender a aprender constituem os outros pilares ou eixos de ação. De acordo com o IAS (2003, p. 66), “*o foco é claro: o aluno. Todo o projeto é focalizado no sucesso do aluno. Todo o resto — inclusive professores, materiais, recursos de toda ordem — é subordinado ao objetivo de fazer o aluno dar certo*”. Nessa direção, os materiais indicam duas características centrais do aprendente a ser investido de aceleração, as quais “[...] se revelam fundamentais para colocá-lo na rota do sucesso. A primeira é o *baixo* nível de *auto-estima*. A segunda característica é a *resiliência*, sua capacidade de resistir à adversidade” (IAS, 2003, p. 73, grifos meus). Para abarcar o primeiro aspecto, percebida como dificultador do avanço escolar, coloca-se a urgência de elevar o autoconceito e a autoestima dos alunos. Em relação ao segundo aspecto, ao entender-se o aluno como resistente à escola, procura-se confrontá-lo com “[...] situações de alta pressão, onde ele tem que produzir em ritmo acelerado” (IAS, 2003, p. 75). Diante da baixa autoestima e (auto)confiança a serem recuperadas, os trechos selecionados dos materiais têm muito a mostrar:

### Quadro 26 — Autoconceito, (auto)confiança

Além de fator reconhecidamente responsável por grande parte da evasão, a múltipla repetência traz consequências graves para o *autoconceito do aluno*, fruto da interiorização do fracasso escolar, prejudicando-o como cidadão e em sua relação com o conhecimento (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.19, grifo meu);

[...] as Classes de Aceleração visam recuperar a *confiança perdida*: de alunos, em sua capacidade de aprender, e de professores, em sua competência para ensinar bem a todos (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.20, grifo meu);

*Elevar o autoconceito* do aluno deve se transformar na *primeira preocupação* dos professores (IAS, 2003, p. 74, grifos meus);

O fato é que *é possível mudar a auto-imagem* da criança pelo uso consistente de um *tratamento positivo*. Com a valorização do potencial do aluno, objetivo do projeto Aceleração da Aprendizagem, percebe-se um visível *aumento da auto-estima* das crianças que, ao chegarem, se consideravam derrotadas (PERNIGOTTI et al, 1999, p. 87, grifos meus)<sup>230</sup>

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjunto 3.

A recuperação da confiança perdida e a construção de um autoconceito positivo passam a constituir práticas para a aceleração. Também são visíveis outras ações, tidas como fundamentais para a realização da proposta, quais sejam: a *tomada de consciência* — refere-se à conscientização da própria capacidade de aprender e à crença de ser um vencedor; a *autonomia* como domínio de si — em relação à própria aprendizagem; e a *mudança de atitude*. Para compartilhar a produtividade dos materiais, apresento trechos que correspondem aos aspectos recorrentes destacados nos materiais.

### Quadro 27 — Reflexão, tomada de consciência

[...] a escolha e organização das atividades não são aleatórias: seguindo os mesmos princípios da concepção que as sustenta, as atividades sugeridas são *desafiadoras*, *valorizam* os conhecimentos e as produções dos alunos *e estimulam* para que *tenham consciência* de seu próprio processo de aprendizagem (Técnicas do CENPEC, 1996a, p. 22, grifos meus);

[sobre o livro do aluno]

Em todos os módulos, para cada componente é apresentado um índice das atividades a serem realizadas, que vai sendo preenchido pelos alunos no decorrer de sua realização, com o objetivo de

<sup>230</sup> O referido material trata da instauração de classes de aceleração no Estado do Rio Grande do Sul e não compõe os Conjuntos de Materiais da pesquisa. Apesar de não integrar esses materiais, tal publicação traz aspectos que auxiliam a compreensão sobre o funcionamento dos programas de aceleração da aprendizagem.

ajudá-los a organizar-se e *conscientizar-se* das aprendizagens realizadas; além disso, prevê espaços para que façam apreciações sobre elas (Técnicas do CENPEC, 1996a, p. 22, grifo meu).

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjunto 3.

É necessário não apenas aprender, mas *saber* que se aprende e que se pode aprender. Nesse sentido, se estabelece na rotina das aulas uma técnica de *reflexão individual cotidiana*. Como? Ao final das aulas, o aluno deve “rever a pergunta-chave, podendo atestar ou não sua compreensão” (IAS, 2010c, p. 16). Logo após retomar a pergunta-chave apresentada no início da aula, “[...] os alunos fazem uma revisão dos conhecimentos adquiridos em aula da seguinte forma: eles voltam à seção *Nesta aula você vai...* e assinalam os quadradinhos cujo conhecimento ou habilidade julgam ter desenvolvido” (IAS, 2010c, p. 16, grifo meu). O roteiro das aulas<sup>231</sup>, previamente elaboradas, com as quais os alunos terão contato pelo material didático, conta com a seção *Nesta aula você vai...*, onde se explicitam os assuntos que serão trabalhados naquele dia letivo. É, portanto, em relação a tais assuntos e objetivos que os alunos precisam refletir e avaliar, assinalando o que pensam de fato ter aprendido.

Outra técnica percebida nas práticas de aceleração refere-se à *exposição individual cotidiana*, realizada todo início de aula, quando os alunos são chamados a preencher uma tabela de acompanhamento de presenças<sup>232</sup> que funciona como um diário de chamada. A tabela é exposta em forma de cartaz, sendo fixada em algum lugar visível da sala de aula. Todos os dias os alunos, um por vez, devem preenchê-la de acordo com as instruções: utilizar uma determinada cor em caso de *estar presente e ter feito o dever de casa* e utilizar outra cor previamente definida caso esteja *presente, mas não tenha feito seu dever de casa*. Interessante notar que não é o professor quem atesta se o aluno fez ou não o seu dever de casa, mas o próprio aluno. Assim, cada um precisa sentir-se responsabilizado pelas atividades de casa para assinalar, de modo que toda a turma veja, se cumpriu ou não com as suas obrigações. Para os *alunos ausentes*, a professora assinala a tabela com uma terceira cor. As cores utilizadas para o preenchimento desses cartazes de acompanhamento são indicadas pelo Programa, e seu uso cria um efeito de destaque entre as situações de cada aluno em particular e permite examinar o andamento da classe como um todo. A tabela de presenças é substituída mensalmente e institui um modo de avaliação por exposição, sendo facilmente perceptível a diferença demarcada pelas cores. O preenchimento da tabela confere-lhe um formato de gráfico que

<sup>231</sup> O roteiro das aulas foi mencionado na seção 6.4.

<sup>232</sup> Em anexo, trago duas imagens públicas; uma delas ilustra a tabela de acompanhamento do IAS sendo preenchida por um aluno, e a outra mostra uma tabela já preenchida (ANEXO F).

permite diferenciar aqueles alunos *mais* propensos a acelerarem mais séries em relação aos outros. Desse modo, também fica fácil para o professor e supervisores do Programa analisar a progressão daquela turma quanto às metas<sup>233</sup> propostas e, ainda, compará-la a outras turmas de aceleração.

Uma terceira técnica perceptível diz respeito à *exposição individual semanal* realizada de forma análoga à anterior, em que os alunos devem preencher uma tabela de acompanhamento de livros lidos. Esta tabela-cartaz também é fixada em algum lugar visível da sala de aula, sendo que, num período semanal — definido a rigor por cada professor com sua turma —, os alunos são chamados a preenchê-la, de acordo com os seguintes critérios: assinalar com uma determinada cor se *leu e gostou* e com outra cor se *leu e não gostou*. Da mesma forma que a tática de *exposição individual cotidiana*, relatada anteriormente, nesta também é possível fazer um acompanhamento rigoroso dos alunos, identificando aqueles que estão lendo e aqueles que não estão cumprindo a meta de leitura. O aluno pode ler e não gostar ou ler e gostar, o que importa e se leva em consideração é que cada indivíduo faça a leitura dos livros disponíveis. Se não realizar a leitura, o aluno também não pode fazer o preenchimento da tabela, o que deixa visível sua postura desinteressada, a qual, assim como outros aspectos, também é de fácil verificação. Para certificar-se de que os livros foram lidos, os professores são orientados a fazerem uso de estratégias<sup>234</sup> — estratégia é o nome atribuído pelos materiais aos modos — de exposição, a partir das quais fazem perguntas sobre um personagem ou parte da história, incitando os alunos a demonstrarem a leitura realizada.

Retornando às táticas mobilizadas estrategicamente para o desenvolvimento das ações dos programas<sup>235</sup> de aceleração, procurei identificar outras ações que percebo sendo operacionalizadas. A fim de melhor organizá-las, construí um quadro-organograma, que apresento na sequência do texto:

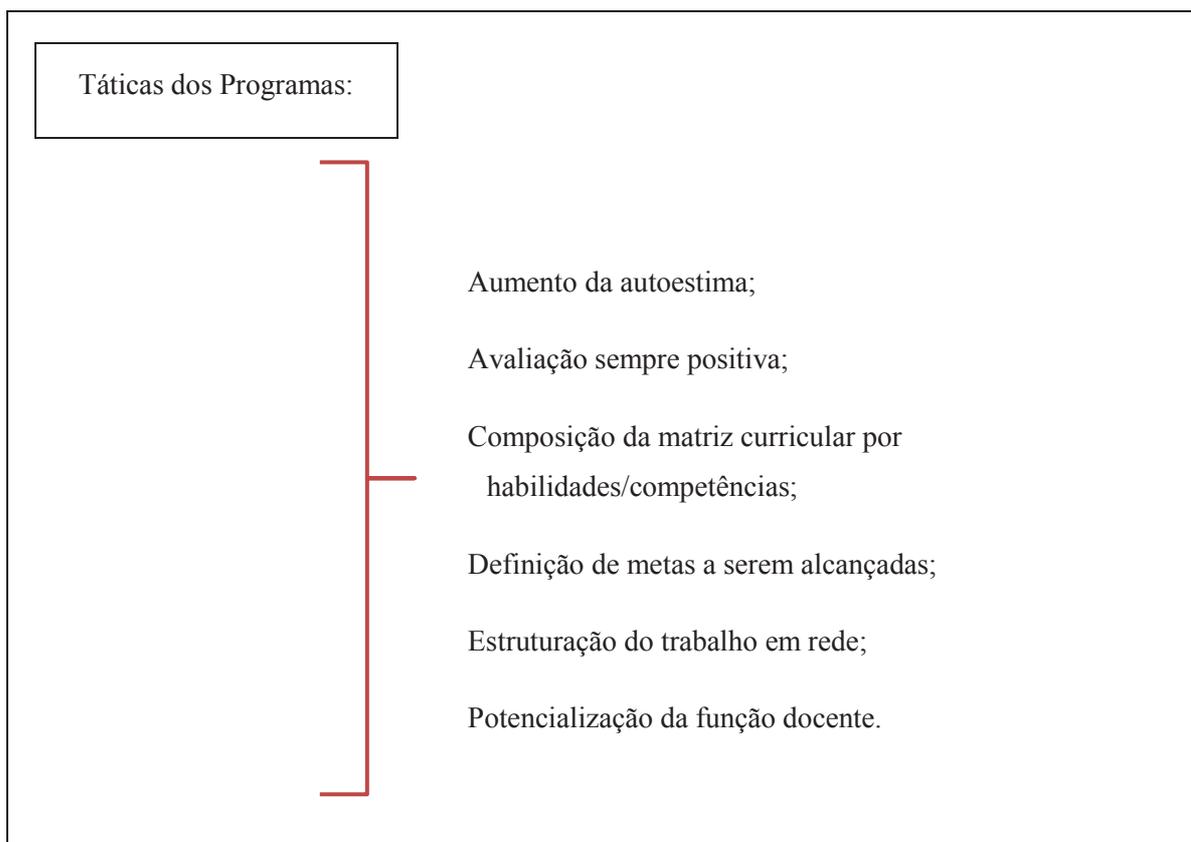
---

<sup>233</sup> Em anexo, apresento o esquema de metas do Programa Acelera Brasil (ANEXO G).

<sup>234</sup> No material de capacitação inicial (IAS, 2010a), são apresentadas 13 sugestões de estratégias para o estímulo da leitura e verificação desta pelos professores. As sugestões são intituladas: vender o livro, dramatização do livro, propaganda do livro, palanquinho, contador de história, alô leitura, a cadeira do leitor, feira do livro, troca da leitura, teatro da leitura, personagem da história.

<sup>235</sup> Em apêndice, apresento um esquema panorâmico construído por mim a partir das ações dos programas de aceleração da aprendizagem que compõem o material de análise (APÊNDICE A).

Quadro 28 — Táticas em ação



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O desenvolvimento das táticas mencionadas convergem para um fim estratégico que se coloca como um princípio chave para a movimentação das práticas de aceleração: a *mudança de atitude*. Tal princípio também se projeta como objetivo central que visa à correção *pela* aprendizagem. Nos excertos a seguir, é possível vislumbrar a mudança de atitude tão almejada *para* alunos e professores envolvidos com a aceleração.

Quadro 29 — Mudança de atitude

[sobre o volume referente ao tema Avaliação]

Só poderá servir como instrumento para ajudar os alunos a aprender na medida em que ofereça subsídios para o professor rever seus procedimentos e *replanejar sua atuação*. Nesse sentido, esse volume propõe ainda algumas questões que pretendem levar o professor a *refletir* sobre sua condução dos trabalhos, em cada um dos componentes curriculares (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.23, grifo meu).

[sobre a capacitação dos professores]

*Novas práticas* só são adotadas quando se percebe sua necessidade, ou seja, quando se reconhece que as anteriores já não atendem ao que se deseja, sendo necessário alterá-las. Isso ocorre através

da *reflexão*, buscando-se fundamentação teórica para *escolher alternativas mais adequadas* (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.24, grifos meus).

A experiência com a maioria dos alunos do Acelera Brasil é que, com poucos meses de sucesso escolar, esses alunos *se tornam* não apenas em alunos exemplares, mas em excelentes colaboradores da direção da escola (IAS, 2003, p. 75, grifo meu).

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjunto 3.

Retomando a segunda característica, pontuada como fundamental para o alcance do sucesso pelo aluno, qual seja, a *resiliência*, cabe apontar o entendimento demarcado pelos materiais de que o aluno é resistente à escola. A resiliência é apontada como “[...] um conceito psicológico derivado da química, que se aplica a materiais que apresentam uma inusitada capacidade de resistência e de acomodação a pressões e violências de toda ordem” (IAS, 2003, p. 74). Os materiais seguem explicando que esta “é uma capacidade encontrada em todas as pessoas, mas particularmente nas que foram submetidas a elevadas doses de privações, frustrações e dificuldades, mas continuam a tentar” (IAS, 2003, p. 74). A partir dessa noção, criam-se situações de alta pressão que visam a aumentar a exigência aos alunos. Acredita-se que desse modo se produzirá uma resposta positiva que vai conduzir alunos e professores ao sucesso. No trecho a seguir, podemos perceber o trabalho em torno desse conceito.

#### Quadro 30 — Resiliência

A força da resiliência também se manifesta no *tempo* que os alunos *permanecem* na escola — apesar de serem *rejeitados* por ela. Em média o aluno que se evade da escola permanece 8,5 anos, e o aluno que completa o ensino fundamental permanece durante 12 anos. *O aluno resiste.*

Com base nessas evidências, e sabendo que o aluno é resistente, o Acelera Brasil procura colocar o aluno em situações de *alta pressão*, onde ele tem que produzir em *ritmo acelerado*, mas apoiado pelos colegas, pelos professores e por um programa de ensino que foi feito para ele dar certo. Por essa razão não há espaço, no programa, para condescendência, para tolerância para tarefas malfeitas, para *mea-culpa*, para deveres de casa não realizados ou desculpas de qualquer natureza (IAS, 2003, p. 75, grifos meus);

A auto-estima positiva funciona como se, na realidade, fosse o sistema imunológico da consciência. Fornece *resistência, força e capacidade de regeneração*. Quando é baixa, nossa resistência diante da vida e suas adversidades diminui. Ficamos aos pedaços diante de vicissitudes que uma percepção mais forte de si mesmo poderia *superar*.

[...]

Assim como um sistema imunológico saudável não é garantia de que a pessoa nunca ficará doente, mas torna-a *menos vulnerável* a doenças e *mais bem preparada* para combatê-las, a auto-estima saudável também não é garantia de que a pessoa nunca sentirá ansiedade e depressão diante das dificuldades da vida, mas torna-a *menos suscetível* e *mais bem equipada* para *suportá-las*, *dar a volta por cima* e *superá-las* (IAS, 2010a<sup>236</sup>, p. 7, grifos meus);

Com uma auto-estima elevada, é mais provável que consigamos *persistir* diante das dificuldades. Com uma auto-estima baixa é mais provável que desistamos ou façamos o que tem que ser feito, sem *dar de fato o melhor de nós*. As pesquisas mostram que os indivíduos com auto-estima alta *persistem* nas tarefas por um tempo significativamente maior do que os indivíduos com baixa auto-estima. Se perseverarmos, a probabilidade de obter mais sucesso do que fracassos é maior. Se não perseverarmos, a probabilidade de fracassar é muito maior do que sermos bem sucedidos (IAS, 2010a, p. 7-8, grifos meus);

Quando[sic] mais sólida for nossa auto-estima, mais *bem preparados* estaremos para lidar com problemas que surgem em nossa vida pessoal e profissional; *mais rápido* conseguiremos nos *erguer* depois de uma queda; mais *energia* teremos para recomeçar.

[...]

Quanto mais elevada for a nossa auto-estima, mais estaremos dispostos a criar relacionamentos que nos alimentem e não nos intoxicuem. O fato é que o semelhante atrai o semelhante e o saudável é atraído pelo saudável. A vitalidade e a expansividade nos outros naturalmente atrairão mais as pessoas com boa auto-estima do que o vazio e a dependência. Indivíduos com elevada auto-estima tendem a ser atraídos por indivíduos com elevada auto-estima. A baixa auto-estima busca a baixa auto-estima nos outros — não de maneira consciente, mas de uma forma involuntária e inconsciente.

[...]

Quanto mais saudável for a nossa auto-estima, mais propensos seremos a tratar os outros com respeito, benevolência, boa vontade e equanimidade — uma vez que não tendemos a percebê-los como ameaça, e que o auto-respeito é a base do respeito do outro. Enfim, *a auto-estima elevada é a base para a felicidade pessoal*(IAS, 2010a, p. 8, grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjunto 3.

Neste momento, faço uma parada para mencionar um aspecto que me pareceu interessante na busca de vídeos que poderiam servir à pesquisa. Em uma das buscas realizadas, encontrei várias entrevistas de um consultor<sup>237</sup>, palestrante e diretor de empresa que, ao propor o desenvolvimento de líderes a partir de estratégias aceleradas de aprendizagem, toma a resiliência como ferramenta para uma educação de excelência e

<sup>236</sup> Nas páginas 7 e 8 o material de Capacitação inicial do Acelera Brasil (IAS 2010a) faz uso do texto intitulado *Auto-estima*, de autoria de Walter Doyle Staples publicado em 2004 no livro *Pense como um vencedor*, da editora Pioneira.

<sup>237</sup> Entrevistas realizadas com Eduardo Carmello – consultor, palestrante e diretor da Enthusiasmos Consultoria. Destaco algumas, disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1Hhsw6GdkA>; <https://www.youtube.com/watch?v=W9eQXGkDLCY>; <https://www.youtube.com/watch?v=iYdpFR8Xttg>; <https://www.youtube.com/watch?v=FK6VKV3Eo74>; <https://www.youtube.com/watch?v=7lsVROasxRI>. Acesso em: 05 jul. 2014.

proatividade. O consultor apresenta uma educação que busca *valorizar os pontos fortes de cada indivíduo*, propondo o delineamento de metas a serem alcançadas. Para tanto, recomenda o desenvolvimento de ações a partir de indicadores, avaliação sistemática, formação de equipe para trabalho em rede e exploração das capacidades específicas das singularidades. Destaca, ainda, a importância da *resiliência*, explicando que, em sua etimologia, a palavra *resiliência* se refere à capacidade de transformação, de o indivíduo incorporar uma atitude proativa e de, nas horas de dificuldade, mobilizar as habilidades de que dispõe na busca de alternativas para um problema.

Ainda, pelo princípio de resiliência trabalhado nos materiais, propõe-se que “metas elevadas e realistas” (IAS, 2003, p. 74) sejam traçadas e colocadas em ação desde o primeiro dia de aula, de modo que o aluno saiba *aonde* pode chegar. Tendo confiança em si mesmo, deverá engajar-se no próprio aprendizado, que fica sob seu controle, pois “a cada dia, o aluno *sabe o que se espera dele*, o que tem de fazer e o momento em quem chegou ao final da tarefa com êxito. As atividades são divididas em pequenos passos, através dos quais o aluno caminha para o sucesso” (IAS, 2003, p. 76, grifo meu). Cabe ainda destacar que a resiliência, assim como a plasticidade, são atributos individuais que precisam ser ativados em cada aluno. Assim, fica perceptível uma individualização das práticas de correção, que irão produzir efeitos também particularizados nos sujeitos em relação ao quanto são resilientes. Essa perspectiva de mudança e de correção envolve a capacidade de resgatar uma situação de atraso escolar que se vê pela aceleração do tempo de aprendizagem. Apesar de parecer um paradoxo, o resgate é realizado pela aceleração, o que acontece justamente pela superação de cada aluno que está em situação de defasagem. Para resgatar, as práticas de correção propõem acelerar as aprendizagens. É o que veremos na próxima seção.

### 6.5 A aceleração na perspectiva do resgate: a defasagem como dívida

*ACELERAR, apressar, apressurar, ativar, aligeirar, precipitar.* – *Acelerar* – diz Bruns – ‘denota impaciência (sofreguidão), desejo ardente de alcançar o termo’; é dar mais rapidez ao movimento ou ao ato... – *Apressar* denota ação viva, movimento apressado para chegar ao fim, ou afastar-nos do princípio: é inerente a este verbo a ideia do pouco cuidado que resulta da própria pressa. – *Apressurar* é dar-se pressa desordenadamente, ‘apressar com precipitação’. – *Ativar*, como está dizendo o próprio radical, é ‘fazer mais ativo’. É o mais genérico do grupo; e poderia, no maior número dos casos, suprir a qualquer dos outros que nele figuram. – *Aligeirar* é propriamente ‘fazer que se mova, que caminhe, etc., mais ligeiro’. Aligeira-se o passo, o voo. Aligeiram-se os soldados pelo exercício. – *Precipitar* quer dizer aqui ‘apressar,

antecipando, um negócio, uma solução esperada etc' (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS<sup>238</sup>, 2011, p. 73, grifos meus).

Dentre os vários sentidos que fazem eco ao vocábulo *acelerar* e a seus sinônimos, destaco o caráter geral e (aqui) muito interessante da palavra *ativar*. *Fazer mais ativo* é, a meu ver, o cerne das práticas contemporâneas de aceleração da aprendizagem. Apressar o processo, fazer com que o tempo (de aprendizagem) aconteça com maior rapidez, pôr-se em marcha são exemplos de enunciações que atravessam a composição dos materiais dos programas, cujos nomes já denotam movimento: *Se liga*, *A hora é essa*, *Acelera Brasil*, *Aprenda pra valer!*, entre outros. A ordem é ativar, fazer mais ativo, fazer-se mais ativo. Para conseguir isso, muitas frentes são criadas.

Entendo que a mobilização que esse aligeiramento suscita aparece como pressuposto para o sucesso das ações de aceleração e não acontece sem o envolvimento do próprio escolar. Como temos visto, trama-se uma rede em que saberes e procedimentos que dispõem-se a capturá-lo pelo convencimento a fim de que queira ingressar e permanecer tendo sua aprendizagem *acelerada* — aceleração esta que, curiosamente, coloca para frente em função do passado. Trata-se, a meu ver, de uma projeção retroativa que visa a resgatar o tempo perdido em anos de reprovação escolar. O resgate envolve a aceleração e funciona como princípio mobilizador das ações dos indivíduos; faz voltar ao que passou para buscar o déficit em relação ao que não aconteceu, ou seja, a uma falta. Dito de outro modo, o diferencial entre o ideal do que deveria ter sido e o que acabou acontecendo — aprovação no tempo devido e a defasagem resultante do insucesso escolar — é que precisa ser resgatado, revisto, equilibrado.

Nos materiais analisados, fica visível a relação de resgate requerida pela defasagem escolar. É preciso que os aprendentes em posição deficitária se sintam responsabilizados a “correr atrás do tempo perdido” para que o fluxo escolar possa ser equilibrado e corrigido. Para tanto, é indispensável “[...] *resgatar*, através de aprendizagens bem-sucedidas, o *autoconceito positivo* e a *confiança* dessas crianças e jovens [...]” (Técnicas do CENPEC, 1996a, p. 20; grifos meus). Nesse sentido, as práticas de aceleração operam como estratégias que viabilizam a retomada de melhores posições de aprendizagem pelos alunos que se desviaram do fluxo considerado adequado. Observa-se que:

---

<sup>238</sup> Dicionário de sinônimos da língua portuguesa.

## Quadro 31 — Resgate, retomada

O objetivo é corrigir o fluxo na Rede, eliminando a defasagem idade/série, criando condições para que alunos multirrepetentes possam, em um ou dois anos, *retomar* com sucesso o percurso regular, frequentando a série prevista para seu grupo etário (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.20);

[...] as Classes de Aceleração visam *recuperar a confiança perdida*: de alunos, em sua capacidade de aprender, e de professores, em sua competência para ensinar bem a todos (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.20);

O Projeto não pretende criar outra modalidade de ensino, nem instituir a promoção pura e simples dos alunos para séries subsequentes: visa, sim, *resgatar*, através de aprendizagens bem-sucedidas, o *autoconceito positivo* e a *confiança* dessas crianças e jovens na própria capacidade de aprender, condições básicas para a continuidade dos estudos com chances de sucesso (Técnicas do CENPEC, 1996a, p.20).

[Depoimento de aluna do 9º ano]<sup>239</sup>

O Programa Correção de Fluxo é muito importante para todos nós. Eu gostei por que[sic] eu já estava atrasada e graças a esse programa e aos professores pude ter uma grande oportunidade para chegar na minha série certa.

*A minha vida mudou muito* [...] entrei para este curso, por que *aprendi a valorizar o tempo e os estudos*.

[Depoimento de aluna do 9º ano]<sup>240</sup>

A correção de fluxo é muito importante para aquelas pessoas como nós que estamos fazendo para ver se conseguimos *ficar com nossos estudos em dias*. Isso quer dizer que *o fluxo está dando uma oportunidade melhor para nós que queremos ser algo melhor na vida*, pois com o fluxo estamos fazendo bastante esforço para conseguimos passar de ano ir para o 2º grau. Se não fosse o fluxo nós ainda estaríamos cursando a 7ª série. Nosso programa correção de fluxo só está fazendo parte dele e dar essa *oportunidade para aquelas pessoas que estão atrasadas* e que querem realmente estudar. Agora nós devemos fazer nossa parte de *agradecer pela oportunidade de alcançar nosso objetivo*. É muito bom fazer duas séries só nun[sic] mesmo ano, mas isso só correção de fluxo pode fazer e os também tem que [ilegível] e se esforçar para que no final do ano não ficar (grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa — Conjuntos 3 e 4.

Para compreender a ação de resgate pela perspectiva da falta e de um endividamento<sup>241</sup> proveniente da situação de defasagem, fui buscar a etimologia da palavra *resgate*. Nessa empreitada, deparei-me com os seguintes sentidos, provenientes do latim:

<sup>239</sup> Vídeo disponível em: <http://www.drearaguaina.com.br/fotos/galerias/popup.php?id=exemplo12>. Acesso em: 20 de maio de 2013. Transcrição apresentada em anexo (ANEXO C).

<sup>240</sup> Idem.

<sup>241</sup> Em seu livro *A fábrica do homem endividado*, traduzido do francês e ainda em processo de editoração para publicação no Brasil, Lazzaratto (2011) aborda a produção de uma “economia do endividamento” pela perspectiva moral e subjetiva. A partir da relação credor-devedor, trabalhada por Deleuze e Guattari no livro “O Anti-Édipo”, Lazzaratto (2011) reativa duas hipóteses para sustentar a fabricação do homem pelo viés do

RECAPTARE, “tomar, pegar de volta”, de RE-, “outra vez”, mais CAPTARE, “pegar, tomar, agarrar”; L., REDIMERE, “redimir”, literalmente “comprar de volta”, de RE-, mais EMERE, “comprar, ganhar, obter”. “Remissão” tem a mesma origem, bem como “remitir” e “remisso”; Feita há poucos séculos com base no Grego NOSTOS, “volta para casa”, mais ALGOS, “dor”; L., FUGAX, “o que foge, transitório”, de FUGERE, “fugir, escapar”<sup>242</sup>.

Na mesma origem etimológica da palavra *resgate*<sup>243</sup>, encontram-se as palavras *redimir* e *remissão*, cujo sentido remete à doutrina central do Cristianismo, que se alicerça no resgate ou expiação do pecado original. A tradição cristã<sup>244</sup>, no cerne de sua doutrina, promove um tipo de relação baseada na *responsabilidade* e na *culpa* gerada por essa grande dívida original, que é produzida antes mesmo do “desabrochar” da humanidade. Nessa direção, é preciso cultivar uma vida que implique a busca pela equiparação endividatória que nunca cessa de fazer-se. A responsabilização pela dívida e principalmente a posição de devedor levam os homens a curvarem-se diante de seu credor pela relação assimétrica cuja causa imanente está embasada e se atualiza pelo endividamento. Mesmo sendo a dívida impagável, cabe a todos nós, devedores, mantermos a balança endividatória seguramente equilibrada para que o infortúnio não aumente. Para tanto, a necessidade de resgatar o caminho correto, é preciso corrigir-se.

---

endividamento moral assumido historicamente. A primeira hipótese diz respeito à definição do paradigma social pelo crédito e não pela troca, sendo que “na base da relação social não está a igualdade (da troca), mas a assimetria da dívida/crédito que precede, histórica e teoricamente, à da produção e do trabalho assalariado” (LAZZARATO, 2011, p. 8). A segunda hipótese trabalha com a convergência do funcionamento da economia e da ética, acrescentando, ao trabalho material, o trabalho sobre si mesmo.

<sup>242</sup> Consulta ao *site* disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/resgate/>. Acesso em: 05 jun. 2014.

<sup>243</sup> Resgate também diz respeito ao valor para obter a libertação de um cativo, e seu uso é observado nos textos bíblicos de Êxodo e Provérbios (Êxodo 21:30 e Provérbios 13:8. Consulta ao *site* disponível em: <http://bibleviews.com/portuguese/ch3/ch3-6.html>. Acesso em: 05 jun. 2014). Segundo a teologia do sacrifício de Cristo, a palavra *resgate* foi usada por Jesus para mostrar como o homem foi trazido de volta a Deus. A herança do pecado, impressa na história da humanidade desde a sua origem, torna-se, então, um fardo a ser carregado por todos; uma dívida *quase* impagável que constitui o foco da doutrina cristã.

<sup>244</sup> A expiação do pecado original como ensinamento encontra-se no núcleo teológico do Novo Testamento e provém diretamente do mito de Adão e Eva, descrito no Antigo Testamento. Adão e Eva pecam ao comerem o fruto da árvore proibida, fruto cuja natureza simbólica está no conhecimento do bem e do mal. Tal ato transformou-se “na mãe e no pai de todos os pecados” (DAWKINS, 2013). Foi assim que “eles e todos os seus descendentes foram expulsos para sempre do Jardim do Éden, privados do dom da vida eterna e condenados a gerações de trabalhos dolorosos, no campo e no parto, respectivamente” (DAWKINS, 2013, p. 324). Nessa linha de pensamento, acredita-se que o pecado original tenha sido passado de geração a geração pela linhagem masculina, sendo transmitido pelo sêmen. Tal entendimento de que o pecado é transmitido pelo sêmen é desenvolvido por Santo Agostinho, que “foi o responsável por cunhar o termo ‘pecado original’. Antes dele era conhecido como ‘pecado ancestral’” (DAWKINS, 2013, p. 325). A punição pela desobediência não se restringiu à expulsão do paraíso, mas imprimiu uma forma de vida cuja “natureza” é vista como devedora. Nesse sentido, a vida carregaria *em si* um saldo negativo que nos acompanha ao longo da nossa existência como humanos.

A conversão é o ponto fulcral do resgate. Não é possível, então, efetivar o resgate sem *converter* as ações daquele que resgata e que é resgatado. É preciso criar estratégias para mudar de rumo, modificar o que se vinha fazendo, a forma como se agia até então, para que finalmente se comece a “pagar” certo endividamento resultante da posição de aprendizagem que não foi alcançada. Nesse sentido é que “a dívida implica uma subjetivação” (LAZZARATO, 2011, p. 29) e remete a uma mudança de ação do sujeito em relação a si mesmo<sup>245</sup>. Para Lazzarato (2011), a dívida coloca-se como uma relação de poder transversal que age ao que chama de nível planetário, “acompanhando e solicitando a fabricação ‘ética’ do homem endividado” (LAZZARATO, 2011, p. 62).

Lazzarato (2011) defende a ideia de que, para a constituição de uma relação de endividamento, é preciso que as subjetividades se sintam comprometidas, responsabilizadas pela dívida. Assim, investirão esforços na busca de manutenção do endividamento, a qual se dá pelo resgate ou, dito de outro modo, pelo “pagamento” permanente. Para que o “pagamento” aconteça, é indispensável o reconhecimento da capacidade que todos e cada um têm de mobilizar-se para fazer esse “acerto de contas”, mesmo que provisório. No âmbito educacional e, no que interessa a este estudo, entendo que para a produção do *aprendente investido de aceleração*, é central o reconhecimento do indivíduo em relação a si como capaz de comprometer-se com o equilíbrio da dívida — adquirida por sua posição considerada precária — e aprender permanente e espontaneamente. O endividamento tem funcionado, então, como uma forma de potencializar o gerenciamento pedagógico da defasagem e corrigibilidade escolar, pois promove certos modos de os indivíduos portarem-se e agirem em relação aos outros e a si, impulsionando-os a transpor a posição deficitária de não-aprendentes em que se encontram. A chave para o entendimento desse processo, penso, está na permeabilidade do sujeito e na sua *abertura a* modificar-se, assim transformando suas ações e flexibilizando suas aprendizagens.

---

<sup>245</sup> Segundo o autor, a produção econômica coincide com a produção da subjetividade e coloca a dívida como “uma relação econômica indissociável da produção do sujeito devedor e de sua ‘moralidade’” (LAZZARATO, 2011, p. 8). Nessa linha argumentativa, importa notar a ingerência da racionalidade governamental neoliberal e das tecnologias de poder ao promoverem a responsabilização do indivíduo moderno pelo empresariamento de si. Ao assumir a lógica da autocorreção, o indivíduo reverte o imperativo de emancipação que o trabalho de si prometera proporcionar-lhe para “assumir sobre si os riscos e os custos que nem as empresas e nem o Estado desejam assumir” (LAZZARATO, 2011, p. 65). Isso condiz com a possibilidade de produzir um capital humano sempre (mais ou menos) endividado, potencialmente pobre e muitas vezes precário. Trata-se de um indivíduo que se auto responsabiliza por sua própria situação de vida, gerenciando seu emprego, seus ganhos e gastos nos reduzidos limites de ação gerencial de que dispõe, dada a crescente redução dos serviços sociais e o correlato aumento da *responsabilidade individual*. Nesse viés, quanto maior a autonomia pela qual o indivíduo é levado a reconhecer-se, maior a atribuição ética frente ao encargo social. A partir desse estado de coisas, parece-me que, quanto mais se supõe autonomia, mais “livre” deve sentir-se o indivíduo para autoresponsabilizar-se.

Nesse sentido, ao falar em um *aprendente a acelerar*, atento para sua produção como indivíduo posicionado em uma zona desfavorável, dada a precariedade de seu estado de não aprendente. Alguém que precisa ser mobilizado a potencializar sua capacidade de aprender — estendida a todos na Contemporaneidade — para que, equilibrando sua participação nas redes de mercado, consiga manter-se ativo, incluído e comprometido com o saldo devedor de sua defasagem, seja ela passada ou futura. Deve estar atento para investir em si mesmo, autocapacitando-se e julgando as próprias condutas a fim de ajustar-se permanentemente a uma sociedade que lhe exige atitudes autorreflexivas.

A iminência da dívida frente à posição deficitária ocupada por alguns indivíduos — no caso deste trabalho, a defasagem resultante do descompasso entre a idade e a série cursada por grupos de alunos — deve ser uma preocupação assumida por todos, desenhando-se como um problema deste tempo. Entende-se que, à medida que todos se responsabilizarem pelo encargo social e educacional da dívida, visível na situação de “fracasso escolar” emergente, será possível ampliar as estratégias da racionalidade política que impõem a participação e o engajamento de todos e de cada um dos indivíduos como centrais para a manutenção da razão governamental neoliberal. Nesse sentido, passa a configurar-se como necessário o investimento em estratégias de aligeiramento do tempo de aprendizagem, nas classes de aceleração, para que se possa resgatar o tempo deficitário representado pelas repetências recorrentes e, ainda, ampliar as condições de manutenção de uma individualidade caracterizada como deficitária.

Sendo assim, ao se conectar com a aprendizagem, a correção promove o *ajuste*, a *capacitação* e a *transformação* dos aprendentes. Pode-se dizer que se trata de conjuntos de práticas pelas quais a aceleração da aprendizagem funciona e produz seus efeitos. Como primeiro grupo, vê-se que, para o *ajuste*, são mobilizados como necessárias a atitude de resgate, a retomada, a reflexão, a conversão; para o segundo grupo, referente a *capacitação*, mobilizam-se a força de vontade, a autoconfiança, o autoconceito positivo e o entendimento de que se é capaz; para o terceiro grupo, a *transformação* requer a resiliência e a plasticidade. Entendo que esses três grupos de práticas operam estrategicamente nos programas de aceleração da aprendizagem a fim de que os defasados, pela potencialização de sua abertura ao aprender, ajam em relação a si mesmos e se modifiquem. Desse modo, na contemporaneidade, vemos configurar-se uma importante tecnologia de intervenção no campo pedagógico: trata-se de uma “pedagogia para negativados” (SILVA, 2015, s/p). Uma pedagogia que é acionada para a correção dos indivíduos que “necessitam” serem resgatados e

que os interpela pela produção permanente de “novos percursos formativos — atraentes, inovadores e originais” (SILVA, 2015, s/p).

Esses percursos “atraentes, inovadores e originais” são apresentados como parte da engrenagem pedagógica que compõem as práticas de correção operadas pelos programas de aceleração da aprendizagem. O percurso oferecido pelos programas pode ser adjetivado dessa forma porque se apresenta como a concessão de um benefício aos indivíduos que já estão em situação de defasagem e, por isso, vistos como aqueles que ocupam uma posição de vulnerabilidade e precariedade social. Ao serem “agraciados” pelas ações de programas que “potencializam as habilidades do sujeito ao invés de o subestimarem” (PERNIGOTTI et al, 1999, p. 49) os aprendentes se veem compelidos a produzirem um novo percurso para sua formação. Sendo assim, a perspectiva da falta e do endividamento atravessam as práticas de correção dos programas, tendo em vista que, somente ao se reconhecer como indivíduo em falta ou endividado, é que o aprendente irá se mobilizar para a mudança.

Como assinalei anteriormente, no conjunto de práticas que preveem o resgate, a retomada, a reflexão e a conversão para produzirem um *ajustamento*, coloca-se como necessidade redimensionar a percepção negativa sobre os alunos defasados, estabelecendo uma lógica de reversão de um estigma que paira sobre esses indivíduos. Assim, os aprendentes são levados a refletirem sobre sua situação, a examinarem a si mesmos, assumindo uma postura de resgate e de conversão diante dessa autoavaliação. Refletindo sobre aquilo que falta, o aprendente é incitado a produzir em si mesmo essa nova atitude de ajuste. A possibilidade de perceber-se e avaliar-se é vista nos programas como instrumentos que podem gerar uma percepção positiva do indivíduo em relação a si mesmo como aprendente, levando-o a desejar uma nova posição.

No segundo conjunto de práticas, vemos a *capacitação* como finalidade. Sentimentos como autoconfiança, força de vontade, autoconceito positivo e sentir-se capaz são produzidos pelas práticas corretivas. Entende-se que o desenvolvimento de uma percepção positiva sobre si mesmo torna o indivíduo confiante nas suas capacidades, e, por isso, capacitado a realizar mudanças. Também importa ressaltar que pelo desenvolvimento da autoconfiança, os aprendentes ampliam sua força individual, sua resistência para aguentar pressões e superá-las. Assim, configura-se o terceiro conjunto de práticas identificadas nos programas de aceleração da aprendizagem, o qual diz respeito à transformação. Nas práticas que mobiliza, estão a resiliência, a plasticidade e a mudança de atitude. É por meio dessas práticas que o indivíduo pode operar a sua modificação e assumir novas formas de agir. Temos, portanto, os três conjuntos de ações ou práticas investidas para a modificação esperada em relação aos

indivíduos que participam dos programas. Tais conjuntos implicam-se operando como uma engrenagem pedagógica que promove a mudança de vida dos escolares. Sendo assim, *ajustar-se*, *capacitar-se* e *transformar-se* são imperativos das práticas corretivas que operam nas classes de aceleração.

A perspectiva de resgate, de retomada e de conversão é evidenciada nos materiais de pesquisa como possibilidade de o indivíduo investir em si mesmo para alcançar uma posição mais favorável em relação ao fluxo escolar. Desse modo, a defasagem vista como responsabilidade do indivíduo funciona como um *gatilho* para que essas ações de resgate sejam ativadas. Assim, a aceleração do tempo de aprendizagem se dá, entre outros aspectos, pela urgência em superar a posição desfavorável ocupada pelos defasados. Evidencio a capacidade de aprender produzida como condição que permite aos indivíduos fazerem diferentes coisas consigo mesmos e com os outros. Nesse viés, ao ser tomada como verdade, a aprendizagem assume a função estratégica de conduzir a vida das pessoas, tornando possível a transformação das subjetividades. Por tudo isso, penso ter ficado claro que, para mobilizar a engrenagem de uma pedagogia para negativados, a correção precisou se vincular à aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A pretensão deste estudo foi caracterizar as práticas de correção e pensá-las no âmbito da educação contemporânea. No registro dos estudos foucaultianos realizou-se uma análise dos modos de correção, tomando como ponto de partida conjuntos de práticas colocadas em funcionamento por programas e projetos nominados de *Aceleração da Aprendizagem*, os quais compõem um conjunto de políticas de correção de fluxo escolar emergentes na segunda metade da década de 1990 no Brasil.

Ficou visível que o elevado investimento no indivíduo em situação de defasagem, alvo das práticas de aceleração tem se justificado pelo risco de este tornar-se improdutivo, incapaz, incorrigível, ou ainda pelos altos índices de fracasso escolar, que poderão ser *engrossados* pela posição ocupada por tal aluno. Assim, a forte captura operada pelos programas de aceleração da aprendizagem pode recolocar os escolares em relação a condição de corrigibilidade que têm ocupado na escola moderna; isso sem deixar de assombrá-los com a possibilidade de ocuparem o lugar de improdutivos. Dessa forma, ainda há algum potente investimento de forças que tensionam permanentemente os indivíduos tidos como defasados para que impulsionem a si mesmos para que se corrijam, fazendo com que desejem modificar suas próprias vidas, ativadas pelo cultivo de uma atitude pessoal de transformação. A mudança de atitude dos escolares frente à própria situação de defasagem implica centralmente o estímulo ao reposicionamento em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas e de transformação da experiência de si, ou seja, implica o estabelecimento de outra relação do ser consigo nas suas experiências escolares.

Para sua realização, o estudo foi dividido em três Partes.

A *Primeira Parte* trouxe a problematização em torno da temática da aceleração da aprendizagem na Contemporaneidade, ponto de partida desde o qual foi possível constituir a *correção* como objeto de pesquisa. Também na Primeira Parte realizou-se a apresentação e o desenvolvimento dos conceitos que se mostraram úteis para a elaboração do estudo, os quais foram utilizados como ferramentas metodológicas e analíticas ao longo da investigação. Nesse primeiro momento, ainda foram apresentados os materiais de análise e sua produtividade, o que pode ser realizado a partir de um mapeamento de Políticas, Leis e Programas que compuseram o entorno de criação da materialidade analisada. Esses materiais foram vistos como superfícies de inscrição de práticas discursivas onde regimes de verdade atuam na definição daquilo que é visibilizado como algo oficial, racional e verdadeiro.

Na *Segunda Parte* da Tese, dei continuidade à investigação dos modos como a correção vem operando em diferentes contextos históricos. A fim de buscar a proveniência das formas de correção contemporâneas, examinei a constituição da correção em um período histórico temporalmente amplo. Busquei compreender a implicação das práticas corretivas nas sociedades pagãs e cristãs na Antiguidade. Tomando por base os estudos de Foucault, filósofo que, ao investigar as práticas de subjetivação no Ocidente, propõe o exame das técnicas de constituição de si na Antiguidade grega e romana, pude entender que o *cuidado de si*, como princípio de formação antiga, não pôde se desenvolver sem a noção de correção. A prática de si constituiu-se a partir de uma formação em cujo centro estava a correção. Em termos gerais, percebeu-se que, em relação à finalidade, as práticas de correção antigas visavam à transformação individual para o exercício da liberdade, principalmente na forma pagã. Como procurei demonstrar na Segunda Parte desta Tese, essa finalidade não se mantém no jogo dos mecanismos de poder, operados pelas sociedades de gestão governamental, onde a correção passa a se realizar pelo assujeitamento e controle dos indivíduos. Nessa construção, foi possível perceber que corrigir não é privilégio dos mecanismos modernos de vigilância e disciplinamento dos corpos. No cenário disciplinar, a ortopedia do comportamento corporal e também moral era bem delimitada pela tecnologia disciplinar que normalizava as condutas dos indivíduos. Já no contexto de uma lógica de seguridade, a correção incide sobre os variados fluxos humanos ordenados por cálculos estatísticos de comportamentos esperados. Viu-se que a regulação e o controle dos modos de vida das populações passaram a ser centrais desde o século XVIII, sendo tomados como objetos de cálculo de um poder regulador. Arelada a uma anatomia política do corpo individual, a biopolítica operou tecnologias voltadas à regulação do corpo populacional por meio de normalizações, onde os fluxos são os alvos centrais. Nessa última ênfase de constituição da correção, percebi a sua produção pelos mecanismos de seguridade e a função centrada na prevenção. Em tal ênfase já não se intenciona a correção direta ao corpo de cada indivíduo, tomado como um caso, mas se quer a regulação de fluxos, estabilizados pelas estatísticas (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001). Não se deixa de corrigir os indivíduos, o que acontece é que a noção de risco leva cada sujeito a gerenciar a sua conduta a partir de um campo de saberes que dispõem as melhores escolhas a serem feitas. A correção passa então a focar suas ações no gerenciamento do risco, um risco coletivizado na racionalidade liberal e, nesse contexto, assumido pelo Estado cuja intervenção acontece pela elaboração de políticas que visam conduzir a vida da população, ou seja, biopolíticas. Esse risco coletivizado do liberalismo desloca-se para um risco individualizado

na racionalidade política neoliberal, o que faz com que a correção seja buscada também no âmbito individual.

Na *Terceira Parte* da Tese mostrou-se a vinculação entre a correção e a aprendizagem. Com as mudanças nas tecnologias de governo, engendradas ao longo do século XX, foi possível notar um deslocamento *das* formas pedagógicas centradas no ensino, *para* aquelas centradas no indivíduo e em suas formas de aprendizagem. Nas condições de uma aprendizagem ao longo da vida, assinalo um redirecionamento nas práticas de correção, atribuindo ênfase para a fabricação de subjetividades que tornem-se autorrealizáveis. Dessa forma, as subjetividades escolares, investidas de correção, gerenciam suas próprias condutas, a partir do desenvolvimento de conjuntos de técnicas de si. Ficou visível que, assim como a possibilidade de agir sobre si mesmo e de ser ativo colocou-se como condição que sempre esteve presente na atividade do aluno, a esta também esteve implicada a condição de ser corrigido ou de corrigir-se. Sendo assim, constatou-se que a correção está presente como algo permanente e necessário na constituição da subjetividade aprendente.

Tendo em vista a compreensão de que as práticas corretivas tornaram-se potentes no presente ao se vincularem a aprendizagem, na *Terceira Parte* do estudo, volto aos materiais dos Programas de aceleração da aprendizagem emergentes no Brasil, na década de 1990, desenvolvendo uma análise específica das práticas corretivas colocadas em ação para a constituição de um tipo de subjetividade aprendente posicionada em situação de defasagem escolar. Para tal empreendimento, analisei materiais didáticos e de sistematização de dois programas de *Aceleração da aprendizagem* e também testemunhos de indivíduos que vivenciaram a correção pela aceleração da aprendizagem. Mostro como tais práticas acionam mecanismos de captura e subjetivação dos indivíduos e os produzem a partir de três conjuntos de ações, quais sejam: o primeiro, de práticas de *ajustamento*, o segundo, de práticas de *capacitação* e o terceiro conjunto, de práticas de *transformação*. Por meio de tais práticas, é possível constituir uma *subjetividade investida de aceleração*, ou seja, uma subjetividade cujo estigma de não aprendente deve ser revertido pela autoconfiança e crença em si próprio e nas suas potencialidades; trata-se ainda, de uma subjetividade que precisa ter sua capacidade de resiliência aumentada. Desse modo, se poderá constituir uma atitude proativa do indivíduo em relação a si mesmo e desenvolver o desejo pela mudança de sua situação defasada. Essas práticas que compõem os programas de aceleração da aprendizagem integram uma pedagogia específica, própria para negativados (SILVA, 2015), a qual se sustenta em duas bases de sua razão práticas: a responsabilização pessoal e a perspectiva da falta. Nessa engrenagem, tal como foi analisado no sexto capítulo da Tese, se constitui uma subjetividade investida de

aceleração. Sendo assim, procurei demonstrar nessa Terceira Parte, o que considero o último elo argumentativo da trajetória da Tese, qual seja, o modo como as práticas de correção funcionam no tempo presente produzindo esse sujeito aprendente, o qual, para além de ser corrigido, precisa ser “acelerado”.

Nessa direção, tomando como foco os modos de subjetivação que circunscrevem as práticas de aceleração do tempo de aprendizagem na escola e funcionam como estratégias para a correção do fluxo escolar, penso haver uma implicação entre a correção e a aprendizagem no presente, em que a correção é potencializada pela função que a subjetividade aprendente assume diante da necessidade de acelerar seu tempo de aprendizagem. A iminência da *perspectiva da falta* frente à posição deficitária ocupada por alguns indivíduos — a defasagem resultante do descompasso entre a idade e a série cursada por grupos de alunos — é considerada como devendo ser uma preocupação assumida por todos os sujeitos como um risco coletivo, mas, sobretudo individual, desenhando-se como um problema deste tempo. É entendido que, à medida que todos se responsabilizarem pelo encargo educacional e social da defasagem, visível na situação de atraso escolar emergente, será possível ampliar as estratégias da racionalidade política neoliberal que impõem a participação e o engajamento de todos e de cada um dos indivíduos como centrais para a manutenção da razão governamental. Desse modo, os programas de aceleração da aprendizagem configuraram-se como necessários, funcionando como uma estratégia de aligeiramento do tempo de aprendizagem para que se possa resgatar a posição deficitária representada pelas repetências recorrentes e, ainda, ampliar as condições de manutenção de uma individualidade aprendente constituída na perspectiva da falta.

Com a realização da Tese foi possível compreender que as práticas de correção envolvem um campo de ações diverso. As práticas corretivas podem se inscrever tanto sobre o corpo de indivíduos ou sobre sua alma; podem incidir sobre individualidades tanto quanto sobre coletivos. A correção também opera de certo modo avaliando e construindo critérios que definirão situações ou pessoas que serão ou deverão ser corrigidas. A correção se utiliza de técnicas e tem finalidades específicas. Por fim, a correção tem efeitos. Em sua operacionalização, portanto, se pode perceber que o campo de constituição das práticas corretivas é bastante complexo e seria impossível tratar da totalidade desses elementos, ao menos nesta Tese. Penso que algumas dessas discussões poderão ser realizadas em outros momentos, pois o estudo permitiu que novos questionamentos fossem elaborados a partir de sua realização. Fica o convite a seguirmos pensando.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*. Coleção Antônio de Moraes Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011, v. 10.

AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 301-492, abr./jun. 2013.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. *Revista Conjecturas*, v. 17, n. 2, p. 17-36, mai./ago. 2012.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARNOLD, Delci K. *Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006a.

\_\_\_\_\_. As condições para o surgimento das dificuldades de aprendizagem na escola inclusiva. *UNIrevista*, v. 1, n. 2, p. 1-11, abr. 2006b.

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. [1881] São Paulo: Moderna, 1999.

AVELINO, Nildo. Foucault e a anarqueologia dos saberes [apresentação do curso]. In: FOUCAULT, Michel. *Do Governo dos Vivos* (excertos). Organizado por: Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

BARROS II, João Roberto. Técnicas de si nos textos de Michel Foucault. *Cadernos IHU Ideias*, ano 10, n. 173, p. 1-18, 2012.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. In: *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 9-69.

BEZERRA JR, Benilton. Retraimento da autonomia e patologia da ação: a distímia como sintoma social. In: NEUTZLING, Inácio; BINGEMER, Maria Clara, YUNES, Eliana (orgs.). *O futuro da autonomia: uma sociedade de indivíduos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009. p.35-51.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, v. 1, n. 51, p. 46-57, 2014.

BOCASANTA, Daiane Martins; KNIJNIK, Gelsa. Escola e sociedade de consumidores: um estudo com crianças “catadoras”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 195-222, dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 6.692, de 11 de agosto de 1971*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 5 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa*. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 2: unidade 1. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 05/07/2015.

\_\_\_\_\_. *Movimento todos pela educação*. Metas do Movimento [online]. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2016.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e Maquinarias*. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

CANDIOTTO, César. Subjetividade e verdade no último Foucault. *Revista Trans/Form/Ação*. São Paulo, n. 31, p. 87-103, 2008.

\_\_\_\_\_. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica; Champagnat, 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLO, Luís A.; MÁRSICO, Cláudia T. *Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, César Augusto. *Infância e trabalho no Maranhão Provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841-1889)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre

Editores; Pontifícia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

CENPEC. Técnicas do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura – Cenpec. *Ajudando o Professor a Ensinar pra Valer nas Classes de Aceleração*. Material organizado por Alice Davanço Quadrado [et al]. São Paulo: CENPEC, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Ensinar pra Valer!, Aprenda pra Valer!* (versão preliminar). 9v. São Paulo: FDE, 1996b.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. *Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do Projeto Classes de Aceleração*. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da Psicopedagogia no Brasil*. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CUNHA, M. V. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR, P. (org.). *O que é filosofia da educação?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DALBOSCO, Cláudio A. *Kant e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DAWKINS, Richard. *Deus, um delírio*. Tradução de Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DELORS, Jacques (coord.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

ENZWEILER, Deise Andreia. *Alfabetização na “idade” certa numa perspectiva inclusiva: governando condutas da anormalidade*. 2014. 80 f. Monografia (Especialização em Educação inclusiva) – Unidade acadêmica de formação continuada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

EYLER, Flávia Maria Schlee. *História antiga Grécia e Roma: a formação do Ocidente*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação e Realidade*, Dossiê Governamentalidade e Educação, v.34, n. 2, p. 35-56, mai/ago 2009.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970 -1982)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975- 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Tecnologias de si (1982)*. *VERVE*: Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. Tradução de Andre Degenszajn. PUC-SP, n. 6, p. 321-360, out. 2004.

\_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. Curso no Collège de France (1981- 1982). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Tradução e organização feita por Roberto Machado. 24 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007c.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007d.

\_\_\_\_\_. *Segurança, Território, População*. Curso no Collège de France (1977- 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. *O Governo de Si e dos Outros*. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e o poder*. Entrevista com Giles Deleuze (1972). In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV*. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 37-47.

\_\_\_\_\_. *A vida dos homens infames*. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV*. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p.203-222.

\_\_\_\_\_. *Entretien avec Michel Foucault*. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits Électronique* (version 2010), 2010c, p. 41-95.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel: *Ditos e escritos V*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d.

\_\_\_\_\_. *Do Governo dos Vivos* (excertos). Organizado por: Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. 3.ed. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Os anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2013b.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Programa Acelera Brasil: avaliação final Municípios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, 2001.

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

\_\_\_\_\_; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. *Educação*, São Paulo, n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), p. 16-25, mar., 2007.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, nº 145, Jan/Abr. 2012. p.48-65.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOULET-CAZÉ, Marie-Odile; BRANHAM, Bracht R.(orgs.). Introdução. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e o seu legado*. Tradução de Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 11-38.

HACKING, Ian. *Ontologia histórica*. Coleção Filosofia e Ciência. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: Realizações, 2014. (Coleção Filosofia Atual).

HATTGE, Morgana Domênica. *Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação*. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *O que é o IDEB*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 3jan. 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Programa Acelera Brasil*. Livro 1: minha identidade. (Coleção Programa Acelera Brasil). Material organizado por Ana Lúcia Lucena et al. São Paulo: Global, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Programa Acelera Brasil*. Livro 2: as criações de cada um. (Coleção Programa Acelera Brasil). Material organizado por Ana Lúcia Lucena et al. São Paulo: Global, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Programa Acelera Brasil*. Livro 3: nossa história, nossa cultura. (Coleção Programa Acelera Brasil). Material organizado por Ana Lúcia Lucena et al. São Paulo: Global, 2009c.

\_\_\_\_\_. Capacitação Inicial. *Programa Acelera Brasil: educação, a fórmula da vitória*. Instituto Ayrton Senna, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Sistemática de Acompanhamento Se Liga e Acelera Brasil*. Material organizado por Inês Kisil Miskalo. São Paulo: Global, 2010b.

\_\_\_\_\_. *Programa Acelera Brasil*. Livro do Professor. (Coleção Programa Acelera Brasil). Material organizado por Ana Lúcia Lucena et al. São Paulo: Global, 2010c.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. Material organizado por João Batista Araújo e Oliveira. 14.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

\_\_\_\_\_. *Relatório de resultados 2010*. Material produzido por Simara Meira et al. 2011. Disponível em: <http://senna.globo.com/>. Acesso em: 07 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. *Relatório de resultados 2011*. Material produzido por Amanda Tabarez et al. 2012. Disponível em: <http://senna.globo.com/>. Acesso em: 07 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. *Relatório de resultados 2012*. Material produzido por Inês Kisil Miskalo et al. Publicado em 2013 e disponível no site <http://senna.globo.com/>. Acesso em: 07 fev. 2014.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KLEIN, Rejane Ramos. *Reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica*. 2010. 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LAZZARATO, Mauricio. *La fabrique de l'homme endetté: essai sur la condition néolibérale*. Tradução de Jairo Cruz. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.

LEFRANÇOIS, Guy R. *Teorias da aprendizagem*. Tradução de Vera Magyar. São Paulo: Cengage learning, 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. Futuro da autonomia e sociedade do indivíduo. In: NEUTZLING, Inácio; BINGEMER, Maria Clara, YUNES, Eliana (orgs.). *O futuro da autonomia: uma*

sociedade de indivíduos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009a, p. 59-71.

LOCKMANN, Camila. *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. 2013. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2013.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação e Realidade*, Dossiê Governamentalidade e Educação, v.34, n. 2, p. 153-169, mai./ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. In: RESENDE, Haroldo de (org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 291-303.

\_\_\_\_\_; FABRIS, Elí Henn. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. *28ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu (MG), 2005.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_; THOMA, Adriana da Silva. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n. 64, p. 105-116, 2013.

\_\_\_\_\_; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. *Proposições*, Dossiê O efeito Foucault na educação, v. 25, n. 2 (74), p. 177-193, mai./ago. 2014.

LOPES, Fábio Henrique. A história em xeque: Michel Foucault e Hayden White. In: RAGO, Margareth e GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira (orgs.). *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas, SP: Unicamp/IFCH, 2014, p. 295-317.

LOUREIRO, Carine Bueira. *Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica*. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2013.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 18, p. 27-35, 2001.

\_\_\_\_\_. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. 2003. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2003.

MAIA, Antônio. Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 54-71, jan./jun. 2011.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lília; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. Educar es gobernar. In: SALCEDO, Ruth Amanda Cortés; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia (Orgs.) *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2011. p. 127-151.

\_\_\_\_\_. *Autoajuda e Educação: Uma genealogia das antropológicas contemporâneas*. 2012. 310f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. Material produzido para o Seminário Temático *O poliedro da subjetivação: individualização, exercitação, condução*. Programa de Pós-graduação em Educação. UNISINOS, 28 de setembro a 02 de outubro. São Leopoldo, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 39, p. 167-181, abr. 2006.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governando o presente*. São Paulo: Paulus, 2012.

MORAES, Antônio Luiz de. *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. Canoas: ULBRA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. *Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional*. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria - UFSC, Santa Maria, 2009.

\_\_\_\_\_; RECH, Tatiana Luiza. O currículo na sociedade de indivíduos e as práticas de subjetivação. In: *XI Colóquio sobre questões curriculares. Portugal*, 2014. Disponível em: <http://luso2014.faed.udesc.br/restrito/index4.php?id=16> Acesso em: 20 nov. 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. La gubernamentalidad en los cursos del Profesor Foucault. *Educación e Realidade*. Dossiê Governamentalidade e Educação, v.34, n. 2, p. 21-33, mai./ago.2009a.

\_\_\_\_\_. *O Governo Pedagógico Moderno: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem*. 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LUCK, Heloisa. *Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental*. MEC, Brasília: IPEA, 2004.

PERNIGOTTI, Joyce M. et al. *Aceleração da aprendizagem: ensaios para transformar a escola*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PICKETT, Joseph P. (ed.). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. 4th ed. Boston: Houghton Mifflin Company, sd.

PORTOCARRERO, Vera. Os limites da vida: da biopolítica aos cuidados de si. In: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 419-430.

POPKEWITZ, Thomas S. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

\_\_\_\_\_; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, p. 73-96, mai./ago. 2009.

\_\_\_\_\_; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade* [online], Campinas, v.22, n.75, p.111-148, ago. 2001.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. *Em aberto*, Brasília, v.17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

RAJCHMAN, John. Foucault pragmático. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 68-87.

RAMOS, Antônio Dari. Os jesuítas e a instrumentalização do medo nas reduções de guaranis do século XVII. *Revista História, imagem e narrativas*, ano 2, n. 4, abr. 2007. Disponível em:<<http://www.historiaimagem.com.br>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2010.

\_\_\_\_\_. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 25-43.

ROBERTS, Edward A.; PASTOR, Bárbara. *Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la Lengua Española*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. *Revista trimestral Arquipélago cuadernos de crítica de la cultura*. n. 29, p. 25-40, 1997.

\_\_\_\_\_. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

\_\_\_\_\_. *Inventando Nossos Selves: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

RUIZ, Castor Bartolomé. A filosofia como forma de vida: Pierre Hadot, a filosofia antiga e os exercícios (askesis) do espírito. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos — IHU*, São Leopoldo, Ano XV, n. 461, p. 11-17, 2015.

STRECK, Danilo. *Rousseau e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SALLA, Fernanda; OLIVEIRA, Bianca. Tem clima para aprender? *Revista Nova Escola*, Ano XXVIII, n. 266, p. 36-43, out. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Perfil dos professores: Classes de Aceleração*. São Paulo: FDE, 1996b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: Classes de Aceleração; documento de implantação*. São Paulo: FDE, 1996c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: Classes de Aceleração; proposta pedagógica curricular*. São Paulo: FDE, 1996d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das Classes de Aceleração*. São Paulo: FDE, 1996e.

SANTOS, João de Deus dos. *Formação continuada: cartas de alforria e controles reguladores*. 2006. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura c. Educação, inclusão e reclusão. *Revista sem Fronteiras*, V. 11, n.1, p. 14-33, jan./jun. 2011.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. Tradução, Prefácio e Notas de J. A. Segurado e Campos. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SENELLART, Michel. *As artes de governar: do regimen medieval ao conceito de governo*. São Paulo: Editora 34, 2006.

SENNA, Viviane. Benfeitores: Jorge Gerdau. *Revista Época*, ed. especial, 2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EMI10892017445,00.html>  
Acesso em: 12 nov. 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Pedagogia para negativados: elementos para problematizar a educação ao longo da vida. *Pensar a Educação em Pauta* [online]. Disponível em: [www.pensaraeducacaoempauta.com/#!/roberto-11dez/pnx3u](http://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!/roberto-11dez/pnx3u). Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

SOATO, Maria Margarida de Carvalho. *O Projeto das Classes de Aceleração: um estudo de caso*. 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, São Paulo, 2004.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de. *Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém – Pará*. 2007. 173 f. Tese (Doutorado em Educação escolar) – Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. O processo democrático de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956.

TRAVERSINI, Clarice Salete. BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatísticas como tecnologias para governar. *Revista Educação & Realidade*, Dossiê Governamentalidade e Educação, Porto Alegre, v.1, n.1. p. 187-201, mai./ago. 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*. São Paulo, n.6, p. 68-96, 1992.

\_\_\_\_\_. Categorias espaço temporais: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa (org). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Cyntia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. *Anais do II Congresso de História da Educação de Minas Gerais*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. *A ordem das disciplinas*. 1996. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, G. C. e PORTOCARRERO, V. (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

\_\_\_\_\_. Governo ou governamento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91.

\_\_\_\_\_. *Foucault e a educação*. 2. ed. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. *O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo*. Texto apresentado no Colóquio Michel Foucault. UNICAMP, 2008.

\_\_\_\_\_; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p. 33-47.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *A alma é deste mundo*. Texto encaminhado para compor livro organizado por Sívio Gallo e Alexandre Filordi de Carvalho. Concluído em 04 de abril de 2015 e disponibilizado pelos autores. No prelo.

\_\_\_\_\_; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. A arte de viver e educação escolar: caminhos, conexões, impasses. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a.p. 195-214.

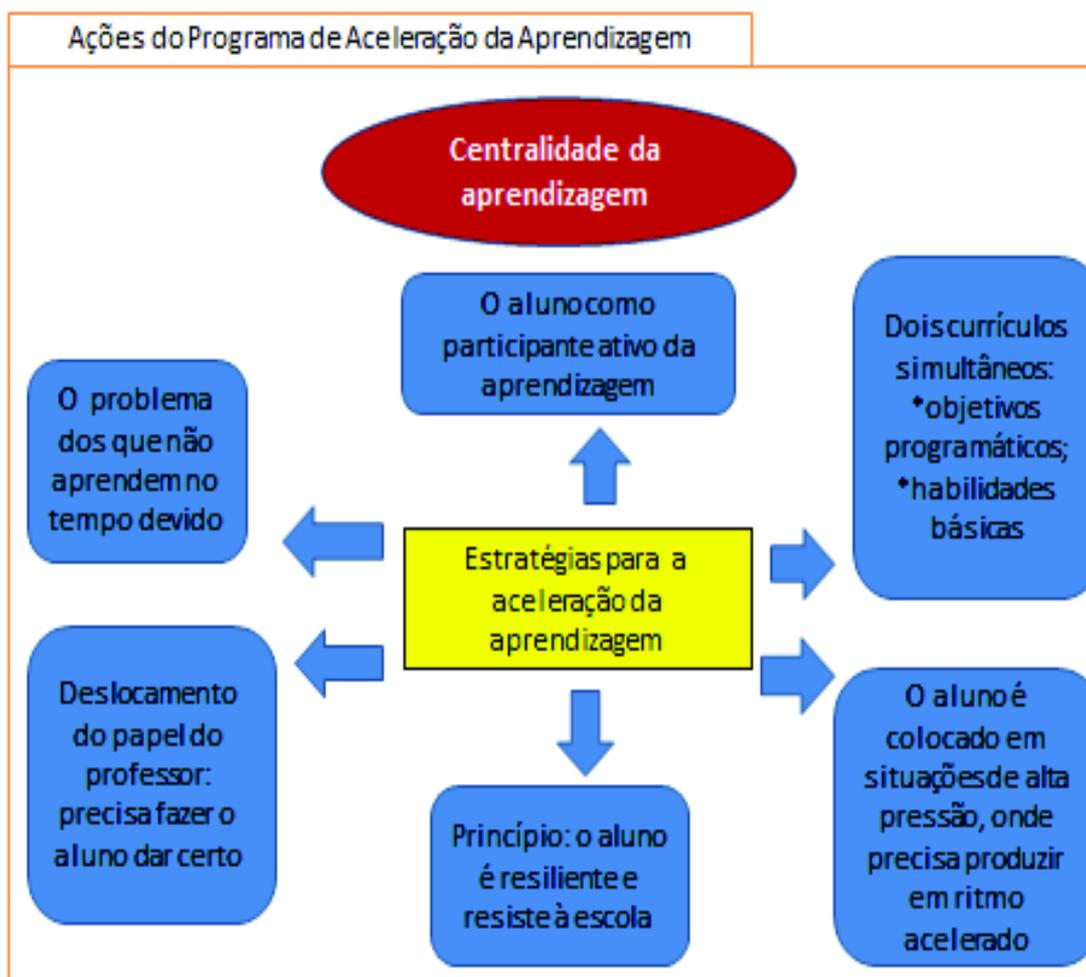
\_\_\_\_\_. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.17, n. 50, p. 267-282, mai./ago. 2012b.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiadora Kneipp. 4.ed. Brasília: Ed. UNB, 1998.

WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Processos avaliativos e/na educação matemática: um estudo sobre o Programa Escola Ativa. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, P. 92-100, jan./abr. 2014.

WESZ, Teima; SANCHEZ, Ana (Orgs.). *Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ática, 1996.

## APÊNDICE A - AÇÕES DOS PROGRAMAS



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos materiais do Instituto Ayrton Senna — IAS (2016).

## APÊNDICE B - A CORREÇÃO COMO PRÁTICA PERMANENTE

<i>Práticas pagãs</i>	<i>Práticas cristãs</i>	<i>Práticas disciplinares</i>	<i>Práticas de seguridade</i>
Domínio de si	Renúncia de si	Produção de si	Gestão de si
Correção dos atos	Correção dos pensamentos	Correção da ortopedia dos comportamentos	Correção dos fluxos
Alma/corpo (superfície de inscrição da correção)	Corpo/alma	Corpo-meio para atingir a alma/corpo indivíduo	Corpo-meio/espécie
Mestre ajusta a própria conduta/corrigi-se	Diretor e dirigido devem corrigir os pensamentos permanentemente	Indivíduo é corrigido pela norma disciplinar	Indivíduo autocorrigi a sua conduta ajustando as escolhas pela normalização biopolítica
Controle dos desejos	Mortificação da vontade	Administração dos interesses	Gestão da liberdade
Obrigação da verdade está com o mestre	Obrigação da verdade está com o conduzido	A verdade é “comprovada” pelos campos de saber	A verdade é “calculada” pelos campos de saber
Subjetivação para a liberdade	Sujeição para a salvação	Subjetivação pela sujeição e para a utilidade e docilidade	Subjetivação pela sujeição e para o autogerenciamento
Relação com o outro é indispensável até alcançar a subjetivação ética depois pode ser mantida ou não	Relação com o outro é indispensável e permanente	Governo pela <i>expertise</i>	Governo pelas racionalidades científicas
Direção temporária	Direção permanente	Vigilância constante	Controle/regulação permanente
Relação próxima entre pedagogia e psicagogia	Separação entre pedagogia e psicagogia	Produção de campos de saber disciplinares	Campos de saber e racionalidades voltadas aos fenômenos que assolam a população
Finalidade: autonomia	Finalidade: salvação	Finalidade: otimização do comportamento	Finalidade: gestão da própria conduta
Obediência	Obediência como relação autofinalizada	Indexação ao exercício de um poder racionalizado	Indexação ao exercício de um poder racionalizado
Ênfase nas técnicas de si	Ênfase nas técnicas de si	Ênfase nas tecnologias do eu	Ênfase nas tecnologias do eu
Noção de liberdade ética é central	Noção de pecado é central	Noção de ordem é central	Noção de risco é central
A verdade é algo a ser lembrado e praticado	A verdade é algo que precisa ser decifrado	A verdade é algo que pode ser conhecido	A verdade é algo que pode ser racionalizado
A correção se configura como/pela DESAPRENDIZAGEM	A correção se configura como/pela RECUSA das vontades, impulsos,	A correção se configura pela norma disciplinar/risco coletivizado	A correção se configura pela normalização

dos maus hábitos e pelo ajuste dos atos aos preceitos (lembança da verdade para vivê-la)	pensamentos (aspecto central que define a correção)		biopolítica/ risco individualizado
--	---	--	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

**APÊNDICE C — CONTRASTE ENTRE O MODELO EXISTENTE E A PROPOSTA DE  
EDUCAÇÃO ACELERADA**

<i>Crítica - modelo existente (educação compensatória e terapêutica)</i>	<i>Contraste – modelo novo (educação acelerada)</i>
<p>Em primeiro lugar, este processo <i>reduz as expectativas de aprendizagem</i>, tanto por parte dos alunos, quanto dos educadores incumbidos da tarefa de ensiná-los, <i>estigmatizando os dois grupos</i> com um <i>rótulo de inferioridade</i>. Tal estigma acaba por <i>minar o apoio social</i> a esta atividade, denotando o <i>baixo status social</i> dos participantes, o que implica numa <i>imagem negativa</i> que eles passam a ter <i>de si mesmos</i>. [...] equivale a tratar tais estudantes como <i>descartados do sistema educacional dominante</i>. Assim, o modelo gera as <i>condições mais insalubres</i> possíveis para se esperar algum progresso educacional significativo (INEP, 1992, p. 5-6; grifos meus).</p>	<p>[...] uma abordagem eficaz deve, fundamentalmente, focar a criação de <i>atividades de ensino</i> que sejam caracterizadas por <i>grandes expectativas, alto conteúdo acadêmico</i> num contexto significativo e <i>status social para os participantes</i> (INEP, 1992, p. 6; grifos meus).</p>
<p>[...] o tratamento normalmente dispensado às crianças que apresentam desvantagens educacionais não foi concebido para trazer os estudantes até o ponto em que possam cursar e se beneficiar do sistema educacional dominante e ter um desempenho adequado ao seu nível. Não existe um cronograma para tanto, e <i>raramente se dispõem de incentivos ou, pelo menos, de condições para que estudantes passem do ensino compensatório para o sistema regular</i>. [...] como <i>se espera que os estudantes em educação compensatória progridam em ritmo mais lento</i> do que o normal, <i>observa-se uma confirmação desta ideia</i>, na medida em que tais estudantes <i>vão cada vez mais se atrasando</i> com relação aos estudantes participantes da educação regular. O resultado é que, uma vez que um estudante em condição desfavorável é relegado à educação compensatória, <i>espera-se que este estudante aprenda num ritmo mais lento e a diferença de desempenho, entre os dois grupos de estudantes, fatalmente crescerá</i> (INEP, 1992, p. 6; grifos meus).</p>	<p>Para ser bem-sucedido, um programa deve <i>estabelecer prazos para cobrir a diferença entre os dois grupos</i> de estudantes, de tal forma que, em última análise, crianças em condições desfavoráveis possam <i>se beneficiar do sistema educacional dominante</i> (INEP, 1992, p. 6; grifos meus).</p>
<p>[...] ao se desacelerar o ritmo do ensino, deliberadamente, dá-se grande ênfase à</p>	<p>Um currículo eficaz para estudantes em condições desfavoráveis deve não apenas ter um <i>andamento</i></p>

<p><i>interminável repetição de conteúdos</i>, através de <i>adestramento</i>. O resultado é que <i>a experiência dos estudantes</i> em condição desfavorável nas escolas vai <i>perdendo sua vitalidade intrínseca</i>, omite pontos decisivos de aprendizagem e reforço, e a morosidade do processo de ensino enfatiza <i>expectativas desalentadoras</i>. A exposição do aluno a conceitos, análises, resolução de problemas e práticas interessantes são amiúde proscritos a favor da decifração de <i>habilidades potenciais de leitura e operações aritméticas</i> [...] a partir da premissa básica de que estes <i>fundamentos devem ser aprendidos antes de se tentar qualquer atividade mais desafiante</i>. Aspectos mecânicos são enfatizados sobre aspectos intrínsecos, de conteúdo. Uma experiência tão desagradável vai <i>anulando os sentimentos das crianças com relação à escola e reduz as possibilidades delas [sic] poderem vê-la como um ambiente positivo</i>, onde o progresso do aprendizado vai tendo lugar (INEP, 1992, p. 6; grifos meus).</p>	<p><i>mais rápido e engajar ativamente os interesses</i> de tais crianças de modo a <i>reforçar sua motivação</i>, mas também <i>incluir conceitos, análises, resolução de problemas e práticas interessantes</i> (INEP, 1992, p. 6; grifos meus);</p> <p>A montagem e implementação de um programa educacional adequado para atender às necessidades dos alunos educacionalmente em desvantagem deve levar em conta o <i>envolvimento dos pais</i>, a <i>utilização dos recursos comunitários</i> e uma abrangente <i>participação dos professores</i> na formulação das intervenções a serem implementadas (INEP, 1992, p. 7; grifos meus);</p> <p>[...] deve ser caracterizada por <i>amplas expectativas</i>, prazos nos quais tais crianças deverão <i>apresentar um desempenho</i> em nível <i>da série adequada</i>, programas <i>estimulantes de instrução</i>, <i>planejamento do programa pela equipe da escola</i> e a <i>utilização de todos os recursos disponíveis</i>, incluindo os pais dos estudantes. Além disso, devem ser usadas <i>estratégias de ensino que confirmem as experiências</i> das crianças. Sobretudo, a abordagem em questão deveria incorporar um abrangente conjunto de <i>estratégias que se reforcem mutuamente</i> e transformem o contexto escolar, organização, currículo e estratégias de ensino numa mesma direção, ao invés de se basear em reformas parciais e independentes (INEP, 1992, p. 7; grifos meus).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de material do INEP (2016).

## ANEXO A – PUBLICAÇÕES OFICIAIS

Título da Publicação	Período de Publicação
BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. <i>Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar.</i> MEC.	2005
BRASIL. MEC. INEP. <i>Dicionário de Indicadores Educacionais.</i> Fórmulas de cálculo. Sistemas integrados de Informações Educacionais.	2004
BRASIL. MEC. Censo Escolar (CE). <i>Sinopse estatística da Educação básica 1991-1995.</i> Brasília. Outubro de 2003.	2003
BRASIL. MEC. INEP. <i>A matrícula no ensino fundamental em perspectiva.</i> Um modelo de simulação para a previsão do comportamento da matrícula usando o fluxo escolar. Brasília.	1999
BRASIL. MEC. <i>Alinhamento estratégico</i> Tomo I.	2003
BRASIL. MEC. SEF. Brasília. [Publicação realizada a partir do acordo MEC/UNESCO Cadernos de Educação Básica]. Série Atualidades Pedagógicas 4. <i>É proibido repetir.</i> Escrito por Rose Neubauer da Silva e Cláudia Davis.	1994
BRASIL. MEC. INEP. <i>Desempenho do sistema educacional brasileiro 1994-1999.</i>	2000
BRASIL. MEC. INEP. <i>Escolas aceleradas: podem elas ser bem-sucedidas no Brasil?</i> Estudos de Políticas Públicas N.1. Escrito por Henry M. Levin e Pilar Soler.	1992
BRASIL. MEC. Brancher, Leoberto Narciso; Rodrigues, Maristela Marques; Vieira, Alessandra Gonçalves (org.). <i>O direito é aprender.</i> Fundescola. Projeto Nordeste. Brasília.	1999
MEC. SEPS. <i>A recuperação da escola.</i> SOUZA,	1980

Clarilza Prado de (org.). Brasília.	
BRASIL. MEC. CFE. Conselho Federal de Educação. <i>Distorção série-idade escolar</i> . Brasília, DF,	1980
BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. <i>A melhoria do perfil educacional brasileiro e os pontos de estrangulamento</i> . Elaboração de Gildo Willadino. Brasília.	1984
BRASIL. MEC. INEP. CIBEC. <i>Avaliação da educação básica em busca da qualidade e equidade no Brasil</i> . Elaborado por Carlos Henrique Araújo e Nildo Luzio. Brasília: INEP.	2005
BRASIL. MEC. SEB. Secretaria de Ensino básico. <i>Estudos de assimetrias educacionais no Brasil: apresentação de desigualdades</i> . Elaborado por Elizeu Francisco Calsing. Brasília. Me002566	1989
BRASIL. MEC. INEP. <i>Educação nas mensagens presidenciais: período de 1890-1986</i> . V.1. Brasília.	1987
UNESCO. <i>Educação e conhecimento: a experiência dos que avançaram</i> . Brasília: UNESCO.	2004
UNESCO. <i>Dívida por Educação: efeitos sobre crescimento e pobreza</i> . Elaborado por José Márcio Camargo. Brasília: UNESCO.	2006

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de publicações oficiais (2016).

**ANEXO B — DIRETRIZES E POLÍTICAS NACIONAIS QUE SUSTENTAM A  
CORREÇÃO ESCOLAR NO BRASIL**

DOCUMENTO	ANO	OBJETIVOS	EXCEROTOS	AÇÕES QUE GEROU
BRASIL. <i>Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932</i> <sup>246</sup>	1932	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências	<p>Título I — Ensino secundário</p> <p>Capítulo I — Dos Cursos e da Seriação</p> <p>Art. 1º O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial.</p> <p>Art. 2º O ensino secundário compreenderá <b>dois cursos seriados</b>: fundamental e complementar.</p> <p>Art. 3º Constituirão o curso fundamental as disciplinas abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com <b>a seguinte seriação</b>:</p> <p>1ª série: Português - Francês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).</p> <p>2ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).</p> <p>3ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho - Música (canto orfeônico).</p>	Organiza-se por sistema de seriação. Não há referência a ciclos, a regime de progressão continuada e nem a aceleração da aprendizagem.

<sup>246</sup> Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm). Acesso em: 10 de agosto de 2015.

		<p>4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.</p> <p>5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.</p> <p>Parágrafo único. Além das disciplinas constantes da seriação instituída neste artigo, os estabelecimentos de ensino secundário <b>poderão ministrar o ensino facultativo de outras</b>, uma vez que não seja alterado o regime de horas semanais referido no art. 34.</p> <p>Art. 94. Os alunos do regime seriado que, neste ano letivo, se matricularem na 3ª, na 4ª e na 5ª séries do ensino secundário prosseguirão o curso de acordo com a seriação da legislação anterior.</p> <p>§ 1º Os programas dos cursos a serem feitos de acordo com a seriação da legislação anterior serão os adotados pelo Colégio Pedro II, em 1930, salvo o de Matemática, que deverá obedecer ao atual programa.</p> <p>§ 2º Os alunos sujeitos à seriação da legislação anterior, que vierem a matricular-se em qualquer série a que for aplicada a seriação constante deste decreto, prosseguirão o curso de acordo com a nova distribuição de disciplinas, ficando ainda obrigados, para a matrícula nos cursos superiores, ao regime do curso complementar.</p>	
--	--	---	--

BRASIL. <i>Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961</i> <sup>247</sup>	1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<p>Título VI — Da Educação de Grau Primário</p> <p>Capítulo II — Do Ensino Primário</p> <p>Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas <b>classes especiais ou cursos supletivos</b> correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. <u>(Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)</u></p> <p>Título VII — Da Educação de Grau Médio</p> <p>Capítulo I — Do Ensino Médio</p> <p>Art. 34. <b>O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial</b>, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. <u>(Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)</u></p> <p>Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. <u>(Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)</u></p> <p>Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos. <u>(Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)</u></p> <p>§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno <b>preponderarão os resultados alcançados</b>, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos</p>	<p>Prevê a formação de classes especiais ou cursos supletivos para os alunos que iniciarem o ensino primário depois dos sete anos de idade. A organização do Ensino de grau Médio será realizada em dois ciclos, o ginásial e o colegial. Na avaliação do rendimento dos alunos, os resultados alcançados ao longo do ano letivo são entendidos como preponderantes. É assegurado ao professor liberdade na elaboração de instrumentos para exame e no julgamento do rendimento dos alunos.</p> <p>Não há referência a correção escolar por meio de sistemas de recuperação e nem a previsão de aceleração da aprendizagem.</p>
---	------	---	--	---

<sup>247</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 10 de agosto de 2015.

			exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.	
BRASIL. <i>Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971</i> <sup>248</sup>	1971	Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus.	<p>Capítulo I — Do ensino de 1º e 2º Graus</p> <p>Art. 11 [sobre o tempo de duração do trabalho escolar efetivo]</p> <p>1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º grau funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, <b>proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente</b> e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores<sup>249</sup> e <b>realizar cursos especiais de natureza supletiva</b>.</p> <p>Art. 14 [sobre rendimento escolar]</p> <p>2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação <b>mediante estudos de recuperação</b> proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.</p> <p>Capítulo IV<sup>250</sup> — Do Ensino Supletivo</p>	<p>Há a indicação de estudos de recuperação para alunos com aproveitamento escolar insuficiente. Na modalidade de ensino supletivo também se prevê curso de aprendizagem ou curso intensivo de qualificação profissional, os quais complementem a educação regular, havendo a possibilidade de aproveitamento de estudos quando as atividades forem equivalentes às do ensino regular.</p> <p>Não há referência a correção escolar por meio da aceleração da aprendizagem.</p>

<sup>248</sup> Esta Lei confirma a filosofia do regime militar preponderante em tal momento histórico. O lema “Brasil, ame-o ou deixe-o”, exaltava uma forma de patriotismo exacerbado onde a importância aos traços culturais estrangeiros era mínima ou inexistente. Exemplo disso é o parecer nº 853/71 da referida Lei, o qual contemplava a Língua Estrangeira Moderna (LEM) à título de recomendação e não obrigatoriedade. Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=76:nova-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-lei-569271&catid=1018:1971&Itemid=2](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76:nova-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-lei-569271&catid=1018:1971&Itemid=2). Acesso a Lei em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Último acesso em: 10 de junho de 2015.

<sup>249</sup> Optou-se por manter a redação da Lei obedecendo a ortografia da época.

<sup>250</sup> A LDB 5.692/71 em seu Capítulo IV regulamenta o ensino supletivo, em suas finalidades e realização. É possível entender que a previsão dessa modalidade de ensino já demonstra a preocupação com a necessidade de corrigir o fluxo escolar de um público específico que não concluiu o ensino de 2º Grau no tempo previsto. Em seu Art. 24 expõe, dentre as finalidades desse ensino, “a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Faço menção a este artigo da referida Lei por

			<p>Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, <b> cursos de aprendizagem</b>, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, <b> em complementação da escolarização regular</b>, e, a esse nível ou ao de 2º grau, <b> cursos intensivos de qualificação profissional</b>.</p> <p>Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação <b> darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular</b> conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.</p>	
<i>Constituição Federal</i> <sup>251</sup>	1988	Constituição da República Federativa do Brasil	<p>Capítulo II — Dos direitos sociais</p> <p>Art. 6º São direitos sociais a <b>educação</b>, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. <a href="#">(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010)</a></p> <p>Capítulo III — Da Educação, da Cultura e do Desporto</p> <p>SEÇÃO I — Da Educação</p> <p>Art. 205. <b>A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa,</b></p>	Define a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família. Em seu Artigo 205, afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No Artigo 208 aponta que, em relação ao dever do Estado com a educação, será efetivado diante da garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando

compreender que o ensino supletivo se apresenta como uma estratégia de correção de fluxo, mas reconheço que essa discussão não integra as intenções desta Tese e que poderão ser desenvolvidas em outro momento.

<sup>251</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 de agosto de 2015.

		<p><b>seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</b></p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada <b>inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria</b>; <a href="#">(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</a> <a href="#">(Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</a></p> <p>Art. 214. <b>A lei estabelecerá o plano nacional de educação</b>, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: <a href="#">(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</a></p> <p>I - erradicação do analfabetismo;  II - universalização do atendimento escolar;  III - melhoria da qualidade do ensino;  IV - formação para o trabalho;  V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.  VI - estabelecimento de meta</p>	<p>também sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria.</p>
--	--	---	---

			de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. ( <a href="#">Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009</a> )	
BRASIL. <i>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</i> <sup>252</sup>	1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<p>Art. 24</p> <p><b>III</b> - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar <b>pode admitir formas de progressão parcial</b>, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;</p> <p><b>V</b> - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:</p> <p><b>a)</b> avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;</p> <p><b>b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;</b></p> <p><b>c)</b> possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;</p> <p><b>d)</b> aproveitamento de estudos concluídos com êxito;</p> <p><b>e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.</b></p> <p>Seção III — Do Ensino Fundamental</p> <p>Art. 32</p> <p>§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o <b>ensino fundamental em ciclos</b>.</p> <p>§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série <b>podem adotar no ensino</b></p>	<p>É visível a ideia de que toda a criança é capaz de aprender.</p> <p>É o 1º documento legal que indica a possibilidade de acelerar a aprendizagem.</p> <p>Inovação: indica a organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada visando a redução da reprovação escolar.</p> <p>Objetiva a instauração do regime de tempo integral nas escolas públicas urbanas de ensino fundamental.</p>

<sup>252</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: múltiplas vezes.

			<p><b>fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem</b>, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.</p> <p>Título IX — Das Disposições Transitórias</p> <p>Art. 87 § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a <b>progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.</b></p>	
<p><i>Plano Nacional de Educação</i> (PNE 2001-2011)</p> <p><i>Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001</i><sup>253</sup></p>	2001	<p>Em cumprimento ao disposto no Art. 214 da Constituição Federal, o PNE estabelece diretrizes para a educação nacional, tendo vigência por 10 anos.</p>	<p>[sobre o aumento no número de matrículas no ensino fundamental]</p> <p>Temos, portanto, uma <b>situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, que decorre basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, é conseqüência dos elevados índices de reprovação.</b> De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do País: <b>os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental.</b></p> <p>Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca</p>	<p>Indicação de ampliação do ensino obrigatório para nove séries com início aos seis anos de idade. A ampliação se coloca como perspectiva a partir da correção da distorção idade-série.</p> <p>A educação em turno integral e as classes de aceleração são apontadas como modalidades inovadoras para solucionar a universalização do ensino e reduzir a repetência.</p> <p>É possível perceber uma tendência à ampliação do tempo de escolarização, o que acontece pela proposta de obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos e pela educação em turno integral. São medidas implicadas à intenção</p>

<sup>253</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: múltiplas vezes.

		<p>de 622 mil freqüentavam a 8ª série do ensino fundamental. <b>Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental. A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade.</b> Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional.</p> <p>2.2 Diretrizes</p> <p>[...]</p> <p>Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, <b>o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização</b>, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão.</p> <p><b>O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-</b></p>	<p>de corrigir o fluxo escolar, onde a correção é colocada tanto como causa quanto como consequência para a universalização e redução da repetência.</p>
--	--	---	--

		<p><b>série.</b> A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver.</p> <p>A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. <b>A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados.</b> O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, <b>é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.</b></p> <p><b>O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.</b></p> <p>2.3 Objetivos e Metas</p> <p><b>3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de</b></p>	
--	--	---	--

			<p>recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem.</p> <p>3.2 Diretrizes</p> <p>[...]</p> <p><b>As metas de expansão da oferta e de melhoria da qualidade do ensino médio devem estar associadas, de forma clara, a diretrizes que levem à correção do fluxo de alunos na escola básica, hoje com índices de distorção idade-série inaceitáveis.</b></p>	
<i>Movimento Todos pela Educação</i> <sup>254</sup>	2006	<p>Movimento da sociedade civil brasileira fundado no ano de 2006 com a missão de contribuir para que até o ano de 2022, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Esse objetivo se traduziu em 5 Metas. Posteriormente foram definidas 5 Bandeiras e 5 Atitudes para alcançar tal objetivo.</p>	<p>Meta 3 – <b>Todo aluno com aprendizado adequado à sua série</b><sup>255</sup></p> <p>“<b>Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para sua série</b>”</p>	<p>Como meta, prevê que até o ano de 2022, 70% dos alunos deverão ter aprendido o que é adequado para sua série.</p>
BRASIL. <i>Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010</i>	2010	<p>Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica</p>	<p><b>Capítulo II</b> <b>Avaliação</b> Seção II - Promoção, aceleração de estudos e classificação <b>II - possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;</b> III - possibilidade de avanço</p>	<p>A aceleração é apontada como possibilidade de corrigir o atraso escolar</p>

<sup>254</sup> Em 2014, o Todos Pela Educação teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: múltiplas vezes.

<sup>255</sup> Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/conteudo-tpe/>. Acesso em 20 de abril de 2015.

			<p>nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;</p> <p>[...]</p> <p><b>V - oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.</b></p> <p><b>Art. 49. A aceleração de estudos destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras.</b></p> <p><b>Art. 51. As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção automática, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.</b></p>	
<b><i>Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC, 2012)</i></b> <sup>256</sup>	2012	Constituiu-se em um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de	Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças. <b>Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do</b>	Instituiu ações visando que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Objetiva a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental,

<sup>256</sup> Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto.com>. Acesso em: múltiplas vezes. Excertos retirados do documento: “Manual do PNAIC” disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso em: múltiplas vezes.

		<p>assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.</p>	<p><b>terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade.</b> Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional. Agora é chegado o momento de realizar essa tarefa (p. sem numeração).</p> <p>O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. <b>Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública.</b> Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. <b>Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas.</b> Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país (p. sem numeração).</p> <p>As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. <b>Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação:</b></p> <p><b>I. Formação continuada de Professores Alfabetizadores [...];</b></p> <p><b>V. Materiais Didáticos e Pedagógicos [...];</b></p>	<p>o que se coloca como o momento para que a alfabetização aconteça. Entende que o fato de haver crianças que concluem o ciclo de alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas, acarreta um problema que pode comprometer o seu futuro e o futuro do país. As ações do Pacto integram um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, apoiando-se em quatro eixos: I. Formação continuada de professores alfabetizadores; II. Materiais didáticos e pedagógicos; III. Avaliações e IV. Gestão, controle social e mobilização. As ações do Pacto têm um caráter preventivo pois investem na alfabetização no que institui como idade certa a fim de conter uma defasagem escolar futura ou mesmo uma dificuldade de participação social devido ao atraso no ciclo de alfabetização vivido por muitas crianças.</p>
--	--	---	---	---

		<p><b>VI. Avaliações:</b> Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de <b>uma avaliação externa universal</b>, pelo INEP, <b>visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas.</b> Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação.</p> <p><b>VII. Gestão, Controle Social e Mobilização [...]</b> (p. 11-14).</p> <p>Em face da relevância deste compromisso, o Ministério da Educação acredita que <b>todos os estados e municípios farão a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ou seja, se comprometerão a alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e aceitarão participar das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação,</b> independentemente dos métodos e materiais utilizados nas suas redes (p. 14).</p> <p><b>9. Existe uma idade apropriada para a alfabetização das crianças?</b></p>	
--	--	--	--

		<p>Sim, <b>a criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental</b>, que, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), se dá a partir dos 8 anos de idade. As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. <b>Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares</b> (p. 18).</p> <p><b>11. Apesar disso, as escolas e redes podem organizar a alfabetização em um sistema seriado?</b>  Sim; mas, no § 1º do art. 30 da Resolução nº 7, de 14/12/2010, ficou estabelecido que, <b>mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizer opção pelo regime seriado, será necessário considerar os 3 anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção</b>, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (p. 19).</p> <p><b>12. As crianças brasileiras são alfabetizadas até concluírem o 3º ano do ensino fundamental? O que mostram os dados oficiais?</b>  Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os</p>	
--	--	--	--

		<p>8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010).</p> <p>Apesar deste avanço, constata-se no mesmo Censo (IBGE 2010) que <b>há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste.</b> Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: “a criança sabe ler e escrever?”. Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, <b>indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país</b> (p. 19).</p> <p><b>40. O que deve ser feito com as crianças que apresentarem mais dificuldades de aprendizagem?</b></p> <p>Considerando que a avaliação é parte constituinte do processo pedagógico e que, com base nela, é possível entender melhor quais são os conhecimentos das crianças e suas dificuldades, podem ser desenvolvidas estratégias diversas em sala de aula em que as crianças sejam atendidas de formas diferenciadas.</p> <p><b>Os sistemas de ensino devem se organizar para lançar mão de estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico mais intenso e diferenciado.</b> O Programa Mais Educação, por exemplo, poderá ser estruturado para <b>ampliação da jornada</b> com foco no Ciclo de Alfabetização</p>	
--	--	--	--

			(p. 35).	
<p><b>Plano Nacional de Educação</b> (PNE 2014-2024)</p> <p><b>Lei 13.005, de 25 de junho de 2014</b><sup>257</sup></p>	2014	Em cumprimento ao disposto no Art. 214 da Constituição Federal, o PNE estabelece diretrizes para a educação nacional, tendo vigência por 10 anos.	<p>Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos <b>concluam essa etapa na idade recomendada</b>, até o último ano de vigência deste PNE.</p> <p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, <b>com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem</b>, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.</p> <p>[...]</p> <p>Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à <b>precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira</b>. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil.</p>	Foco na universalização do ensino fundamental de 9 anos com o intuito de que o maior número de alunos (meta de 95%) concluam o ensino fundamental na idade recomendada. Preocupação com a qualidade da educação básica considerando todas as suas etapas e modalidades com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para atingir boas médias no Ideb.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Materiais de pesquisa — Conjunto 1 (2016).

<sup>257</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: múltiplas vezes.

## ANEXO C — DEPOIMENTOS

Vídeo: “Hoje não sou aquela professora de antes”

Os alunos que participaram do programa, eles se achavam inferiores  
(Ex-professora do Acelera — Licínio de Almeida/BA)

Eu tenho que valorizar aquele aluno, tenho que ver aquele aluno como um ser essencial  
(Ex-professora do Se liga – Imperatriz/MA)

Quando os alunos chegaram no Acelera nós percebíamos que eles eram arredios e aí ,assim, a gente tentava dar esse carinho que eles não tinham em casa. No meu caso, a gente tentava chegar perto do aluno, tentava perceber o que tava afastando o aluno da escola.  
(Ex-professora do Acelera — Licínio de Almeida/BA)

Hoje eu não sou aquela professora de antes. Hoje eu vejo meu aluno como um ser em desenvolvimento... que precisa da minha ajuda; que precisa ser visto como pessoa e que ele lá, além dessa sala de aula, ele vai progredir.  
(Ex-professora do Acelera — Licínio de Almeida/BA)

Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1YICgD95z2I>. Acesso em: 30 de julho de 2014.

Vídeo: “Sei fazer tudo que nem sonhava aprender”

Antes, assim, eu não sabia quase nada  
(Aluno M - Acelera Brasil, Imperatriz/BA)

Não sabia ler nem escrever...  
(Aluno D - Acelera Brasil, Japaratuba/SE)

Se me perguntassem alguma coisa de matemática eu ficava assim... eu me sentia muito atrasado  
(Aluno M - Acelera Brasil, Imperatriz/BA)

Entrei no Acelera, aprendi a ler, a escrever, um bucado de coisa...  
(Aluno D - Acelera Brasil, Japaratuba/SE)

É, eu tenho vontade de fazer muita coisa...  
(Aluno M - Acelera Brasil, Imperatriz/BA)  
Sei fazer conta que eu não sabia, sei fazer tudo que eu nem sonhava de aprender  
(Aluno D - Acelera Brasil, Japaratuba/SE)

O Acelera Brasil me incentivou muito a estudar, querer ser alguém mesmo na vida  
(Aluno M - Acelera Brasil, Imperatriz/BA)

Ser famoso também

(Aluno D - Acelera Brasil, Japaratuba/SE)

Agora tô estudando, tô feliz da vida

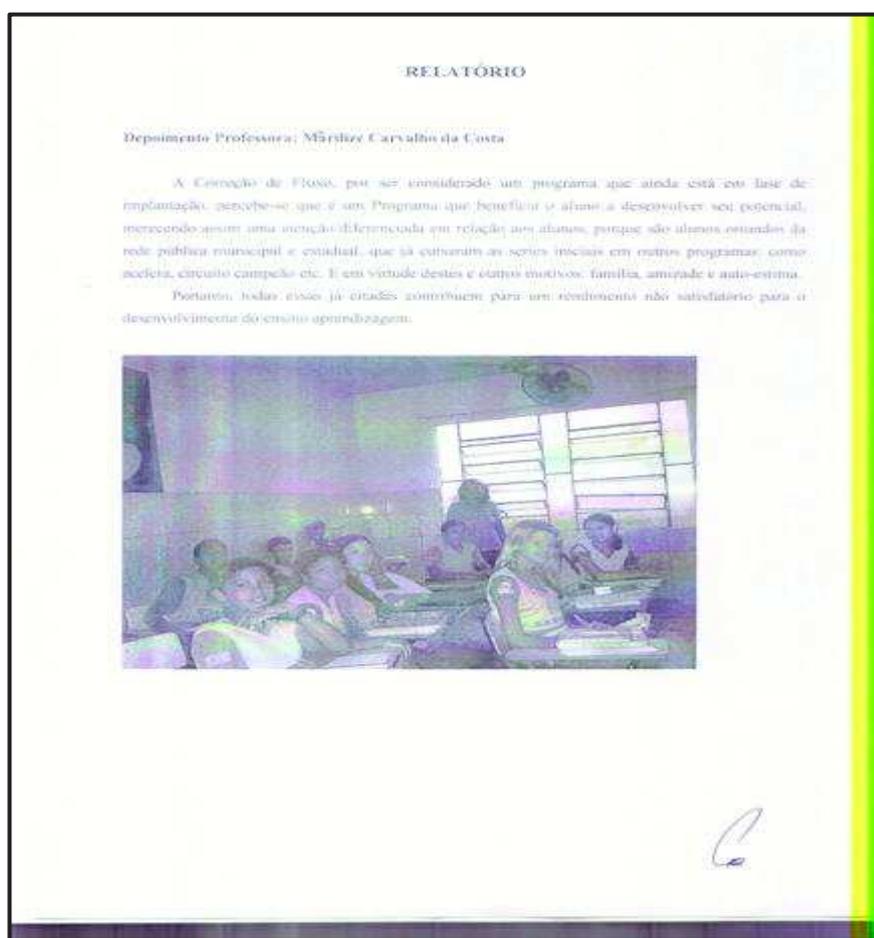
(Aluno M - Acelera Brasil, Imperatriz/BA)

Pra ser alguém na vida tem que estudar

(Aluno D - Acelera Brasil, Japaratuba/SE)

Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4qm4lKif700>. Acesso em: 30 jul. 2014.

Depoimento de professora (transcrito abaixo)

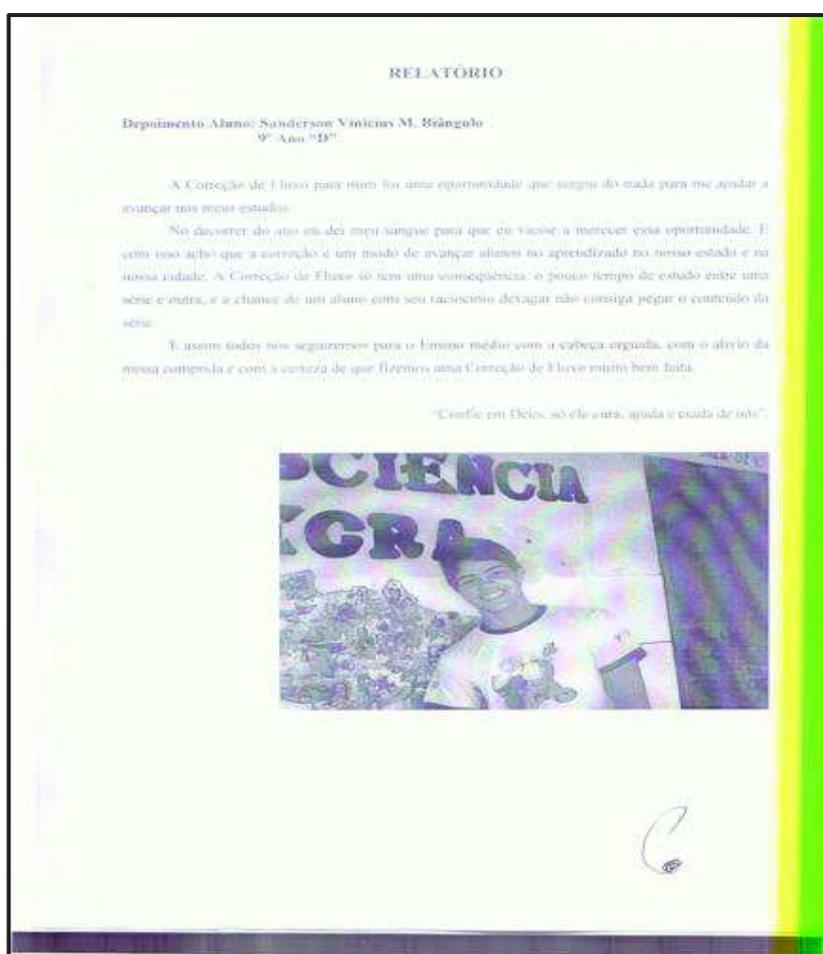


Fonte: Todos os depoimentos referenciados na pesquisa estão disponíveis em: <http://www.drearaguaina.com.br/fotos/galerias/popup.php?id=exemplo12>. Acesso em: 20 mai. 2013.

A Correção de Fluxo, por ser considerado um programa que ainda está em fase de implantação, percebe-se que é um Programa que beneficia o aluno a desenvolver seu potencial merecendo assim uma atenção diferenciada em relação aos alunos, porque são alunos oriundos da rede pública municipal e estadual que já cursaram as séries iniciais em outros programas: como acelera, circuito campeão, etc. E em virtude destes e outros motivos: família, amizade e auto-estima.

Portanto, todas essas já citadas contribuem para um rendimento não satisfatório para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Depoimento de aluno do 9º ano (transcrito abaixo)

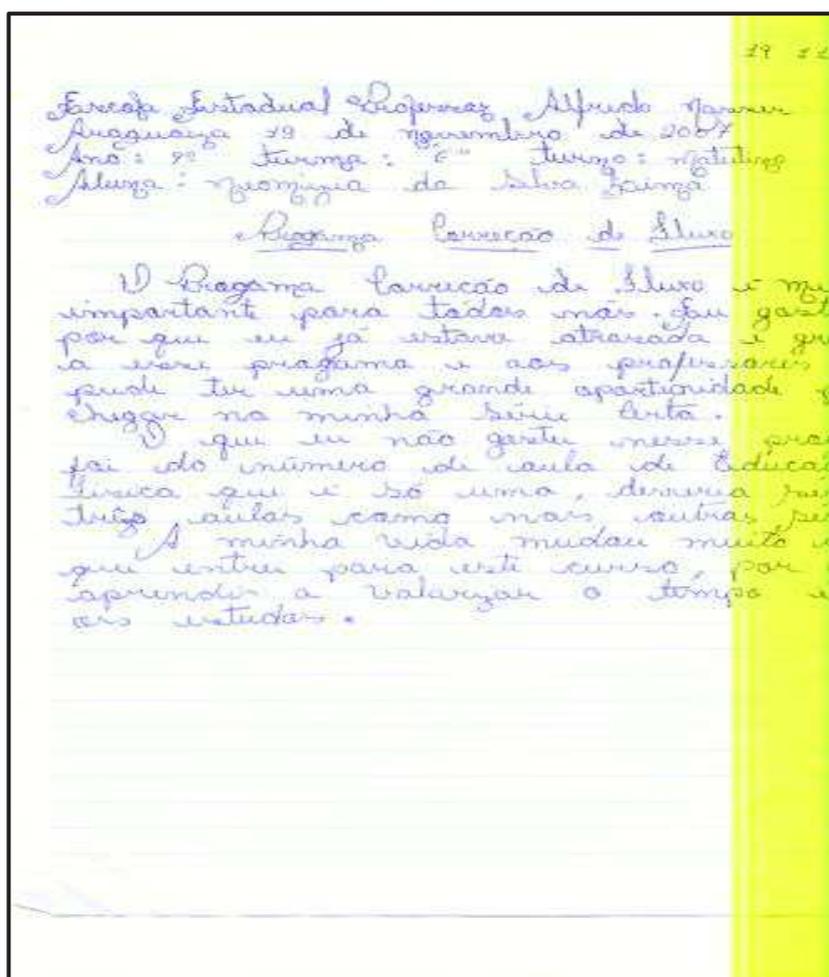


A Correção de Fluxo para mim foi uma oportunidade que surgiu do nada pra me ajudar a avançar em meus estudos.

No decorrer do ano eu dei meu sangue para que eu viesse a merecer essa oportunidade. E com isso acho que a correção é um modo de avançar alunos no aprendizado no nosso estado e na nossa cidade. A Correção de Fluxo só tem uma consequência: o pouco tempo de estudo entre uma coisa e outra, e a chance de um aluno com seu raciocínio devagar não consiga pegar o conteúdo da série.

E assim todos nós seguiremos para o Ensino médio com a cabeça erguida, com o alívio da missa comprida[sic] e com a certeza de que fizemos uma Correção de Fluxo muito bem feita. “Confie em Deus, só ele cura, ajuda e cuida de nós”.

Depoimento de aluna do 9º ano (transcrito abaixo)

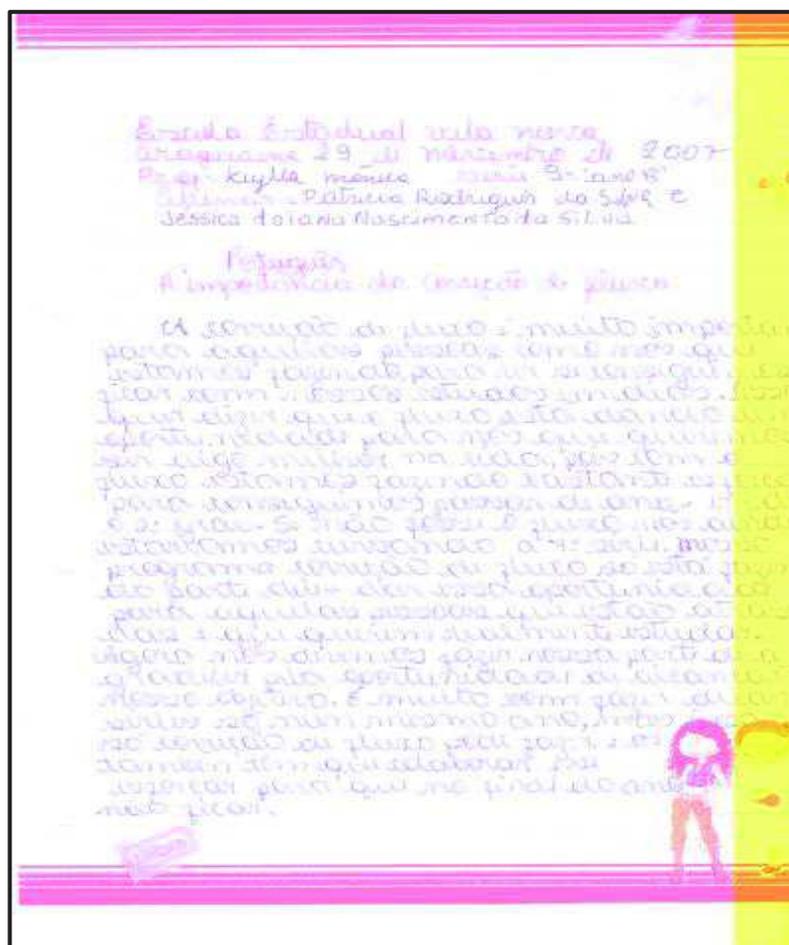


O Programa Correção de Fluxo é muito importante para todos nós. Eu gostei por que eu já estava atrasada e graças a esse programa e aos professores pude ter uma grande oportunidade para chegar na minha série certa.

O que eu não gostei nesse programa foi o número de aula de Educação Física, que é só uma, deveria ser três aulas como nas outras séries.

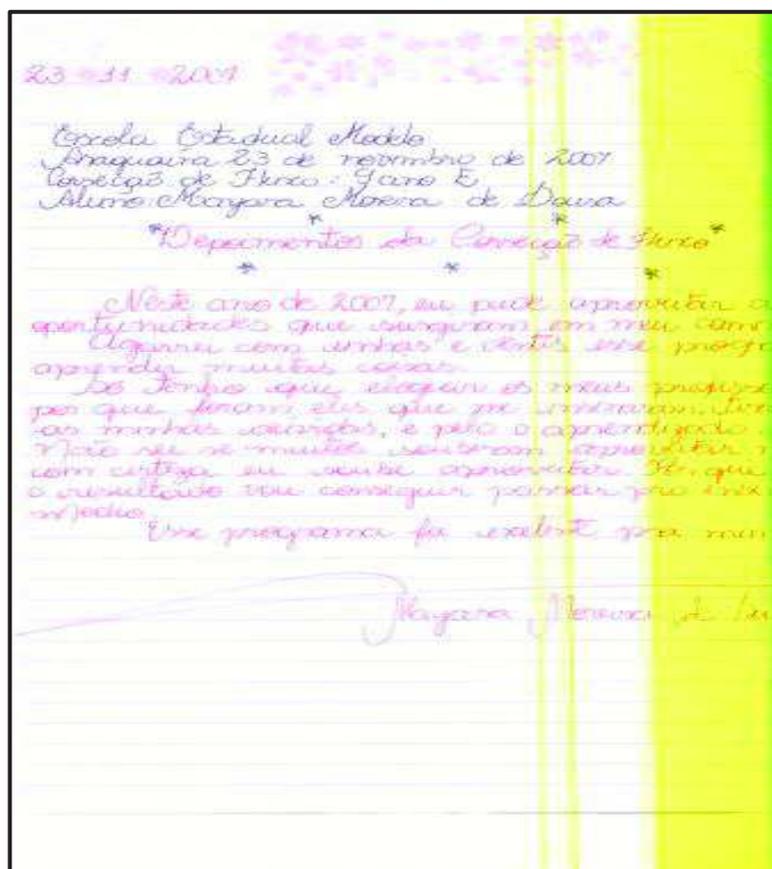
A minha vida mudou muito [...] entrei para este curso, por que aprendi a valorizar o tempo e os estudos.

Depoimento de aluna do 9º ano (transcrito abaixo)



A correção de fluxo é muito importante para aquelas pessoas como nós que estamos fazendo para ver se conseguimos ficar com nossos estudos em dias. Isso quer dizer que o fluxo está dando uma oportunidade melhor para nós que queremos ser algo melhor na vida, pois com o fluxo estamos fazendo bastante esforço para conseguimos passar de ano ir para o 2º grau. Se não fosse o fluxo nós ainda estaríamos cursando a 7ª série. Nosso programa correção de fluxo só está fazendo parte dele e dar essa oportunidade para aquelas pessoas que estão atrasadas e que querem realmente estudar. Agora nós devemos fazer nossa parte de agradecer pela oportunidade de alcançar nosso objetivo. É muito bom fazer duas séries só nun[sic] mesmo ano, mas isso só correção de fluxo pode fazer e os também tem que [ilegível] e se esforçar para que no final do ano não ficar.

Depoimento de aluna do 9º ano (transcrito abaixo)



Neste ano de 2007, eu pude aproveitar as oportunidades que surgiram em meu caminho [ilegível]

Aproveitei com unhas e dentes esse programa [ilegível] aprendi muitas coisas.

Só tenho que elogiar os meus professores [ilegível] por que foram eles que me ensinaram, tirar [ilegível] as minhas dúvidas, e pelo o aprendizado.

Não sei se muitos souberam aproveitar [ilegível] com certeza eu soube aproveitar. Por que o resultado vou conseguir, passar pro ensino médio.

Esse programa foi excelente pra mim.

Depoimento de mãe de aluno do 9º ano (transcrito abaixo)

DEPOIMENTO

Este programa "Correção de Fluxo" foi muito importante na vida de meu filho.

Porque meu filho estava muito atrasado e a partir daí ele se interessou mais e chegou a concluir o mais rápido.

Portanto este programa tem que continuar para que as crianças tenham a oportunidade de crescer mais rápido.

Confesso que fiquei muito feliz pois estava preocupada com os estudos dele. Mas quando colocaram ele neste programa eu vi o futuro dele mais próximo e isto é muito bom não só para a criança como também para a escola e para o Brasil.

Por que o estudo é muito importante.

Meu nome é: Cleusa Barbosa Ferreira Aguiar  
 Mãe do aluno: Cleodenisson Ferreira de Araújo  
 ele está fazendo (concluindo) o 9º ano da "Correção de Fluxo" agradeço a diretora e todos os professores.

Este programa "correção de fluxo" foi muito importante na vida de meu filho.

Porque meu filho estava muito atrasado e a partir daí ele se interessou mais e chegou a concluir mais rápido.

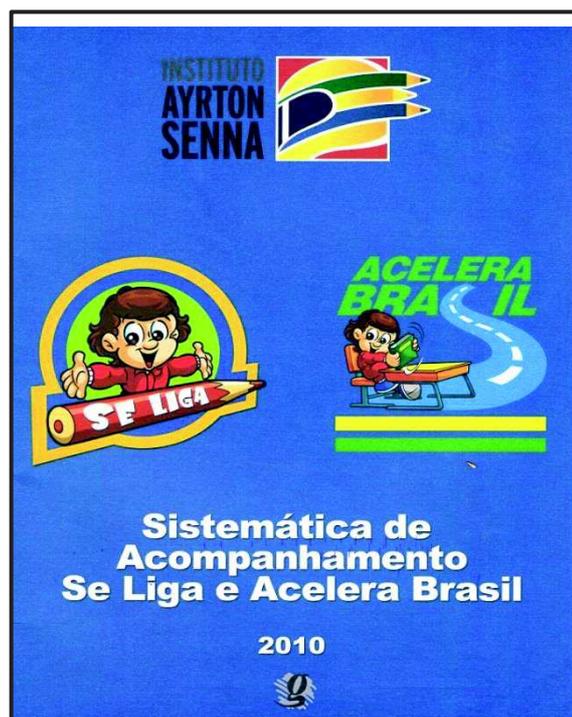
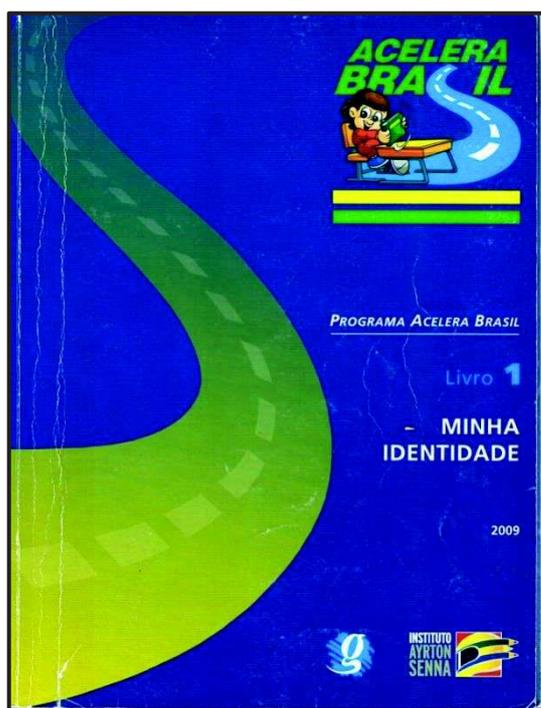
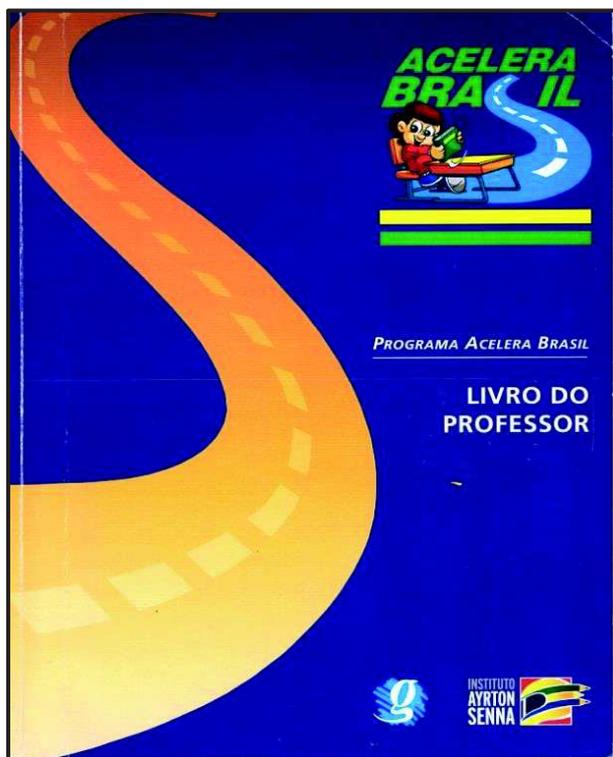
Portanto este programa tem que continuar para que as crianças tenham a oportunidade de crescer mais rápido

Confesso que fiquei muito feliz

Pois estava preocupada com os estudos dele. Mas quando colocaram ele neste programa eu vi o futuro dele mais próximo e isto é muito bom não só para a criança como também para a escola e para o Brasil.

Por que o estudo é muito importante.

## ANEXO D — OUTROS MATERIAIS – PROGRAMA ACELERA BRASIL



**ANEXO E — INDICAÇÃO DE OUTROS MATERIAIS QUE FAZEM PARTE DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO DO IAS<sup>258</sup>**



**Outubro / 08 - Ano 2 - Nº4<sup>259</sup>**

Políticas de gestão em debate

**Claudia Costin**

Avanços e desafios da política educacional brasileira

**Prêmio Gestão Nota 10**

A prova de que é possível, com planejamento e gestão adequados, alcançar a tão almejada qualidade na educação

**Entrevista Maria Helena Guimarães**

Secretária de Educação de São Paulo comenta o desafio de gerir a educação no Estado mais populoso do Brasil



**Abril / 08 - Ano 1 - Nº 3**

**Processos contínuos**

O processo de avaliação ajudando a construir um círculo virtuoso para a educação

**Ruben Klein e Nilma Fontaneve**

A avaliação como ferramenta para a melhoria de políticas públicas de educação

**Entrevista Reynaldo Fernandes**

Os mecanismos de avaliação adotados pelo Sistema Educacional Brasileiro

<sup>258</sup> Estes materiais não fizeram parte das análises da pesquisa, mas podem auxiliar na compreensão do funcionamento dos programas de correção de fluxo do IAS.

<sup>259</sup> Revista *Educação em cena*, disponível em: [http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem\\_somos/publi\\_educacaoemcena.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/publi_educacaoemcena.asp). Acesso em: 10 ago. 2014.

## ANEXO F — PREENCHIMENTO DA TABELA DE ACOMPANHAMENTO

Imagem 1 — Preenchimento da Tabela de acompanhamento diário de presenças e Para casa feito.



Fonte: Programa Acelera Brasil — IAS<sup>260</sup>.

<sup>260</sup> Imagem disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=acelera+brasil&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=j\\_EBVLquDtPNsQTQv4KoDQ&sqi=2&ved=0CCMQsAQ&biw=1280&bih=675#facrc=\\_&imgdii=\\_&imgrc=Q66KQ79mn0TozM%23A%3Bg88LcggCdWb02M%3Bhttp%253A%252F%252F2.bp.blogspot.com%252Fo7mOBntYvhQ%252FUEiUIkPI%252FAAAAAAAAAARI%252F70ccDJkwauk%252Fs1600%252Facelerabrasil.JPG%3Bhttp%253A%2522Fblogre.blogspot.com%252F2012%252F09%252F7cresediaencontroprograma.html%3B1600%3B1200](https://www.google.com.br/search?q=acelera+brasil&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=j_EBVLquDtPNsQTQv4KoDQ&sqi=2&ved=0CCMQsAQ&biw=1280&bih=675#facrc=_&imgdii=_&imgrc=Q66KQ79mn0TozM%23A%3Bg88LcggCdWb02M%3Bhttp%253A%252F%252F2.bp.blogspot.com%252Fo7mOBntYvhQ%252FUEiUIkPI%252FAAAAAAAAAARI%252F70ccDJkwauk%252Fs1600%252Facelerabrasil.JPG%3Bhttp%253A%2522Fblogre.blogspot.com%252F2012%252F09%252F7cresediaencontroprograma.html%3B1600%3B1200). Acesso em: 2 jul. 2014.

Imagem 2 — Tabela de acompanhamento diário de presenças e Para casa preenchida

The image shows a printed attendance sheet for the 'Programa Acelera Brasil' project. The sheet is titled 'ACOMPANHAMENTO DIÁRIO DE PRESENCAS E PARA CASA PREENCHIDA' and is decorated with a blue border, a sun sticker, and a red flower sticker. The table has columns for dates and rows for individual students, with some cells containing green checkmarks indicating attendance.

Fonte: Programa Acelera Brasil — IAS<sup>261</sup>.

<sup>261</sup> Imagem disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=acelera+brasil&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=j\\_EBVLquDtP\\_NsQTQv4KoDQ&sqi=2&ved=0CCMQsAQ&biw=1280&bih=675#q=acelera+brasil&tbm=isch&facrc=\\_&imgdji=&imgcr=TV\\_o3CwtOtCyfM%253A%3B9DG6Fn35gOyyMM%3Bhttp%253A%252F%252F3.bp.blogspot.com%252Fg4oQ3nrWOY%252FTcnP2CRQNhI%252FAAAAAAAAAAGM%252FXQltzJNYZhY%252Fs320%252FSAM\\_0078.JPG%3Bhttp%253A%252F%252Faribaldo.blogspot.com%252F2011%252F05%252Fturmadoa.celerabrasileformadano.html%3B320%3B240](https://www.google.com.br/search?q=acelera+brasil&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=j_EBVLquDtP_NsQTQv4KoDQ&sqi=2&ved=0CCMQsAQ&biw=1280&bih=675#q=acelera+brasil&tbm=isch&facrc=_&imgdji=&imgcr=TV_o3CwtOtCyfM%253A%3B9DG6Fn35gOyyMM%3Bhttp%253A%252F%252F3.bp.blogspot.com%252Fg4oQ3nrWOY%252FTcnP2CRQNhI%252FAAAAAAAAAAGM%252FXQltzJNYZhY%252Fs320%252FSAM_0078.JPG%3Bhttp%253A%252F%252Faribaldo.blogspot.com%252F2011%252F05%252Fturmadoa.celerabrasileformadano.html%3B320%3B240). Acesso em: 2 jul. 2014.

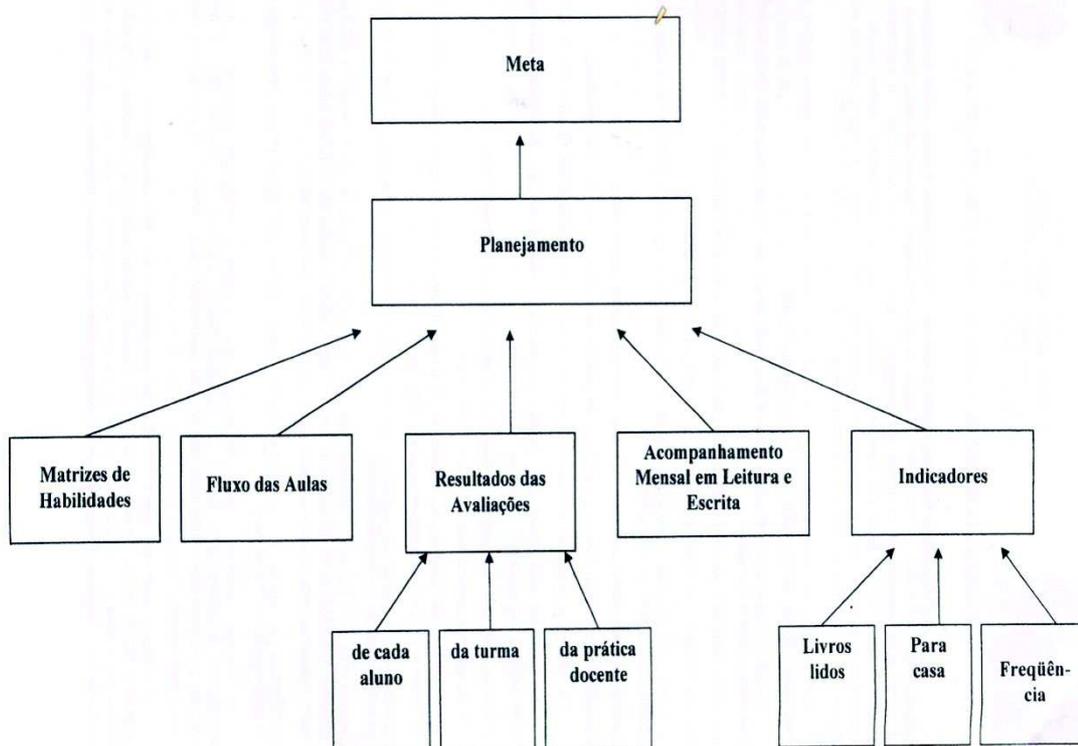
## ANEXO G — ESQUEMA DE METAS — PROGRAMA ACELERA BRASIL



Instituto Ayrton Senna  
Programa Acelera Brasil  
Capacitação inicial – 20 horas



## ESQUEMA SOBRE O ALCANCE DE METAS



## ANEXO H — VÍDEOS CONSULTADOS

*Videos* - depoimentos, testemunhos e histórias sobre aceleração da aprendizagem:

Instituto Ayrton Senna e uma emocionante história no interior do Maranhão

<https://www.youtube.com/watch?v=QE9dwOk5p1I>

“Hoje não sou aquela professora de antes”

<https://www.youtube.com/watch?v=1YICgD95z2I>

“É aí que eu tenho a minha chance”

<https://www.youtube.com/watch?v=T3tyvaiunyU>

“Quando cheguei aqui não sabia nem qual era a letra A”

<https://www.youtube.com/watch?v=Lio0MbGw-z4>

“Sei fazer tudo que nem sonhava aprender”

<https://www.youtube.com/watch?v=4qm4IKif700>

Aceleração da aprendizagem (Cenpec)

[https://www.youtube.com/watch?v=jK9y-h\\_jEvs](https://www.youtube.com/watch?v=jK9y-h_jEvs)

Programas de Aceleração de Aprendizado. Primeiro a gente faz. Depois a gente mostra (Recife)

[https://www.youtube.com/watch?v=cEa0\\_mQ\\_1M8](https://www.youtube.com/watch?v=cEa0_mQ_1M8)

Atividades educacionais no Programa Aceleração da Aprendizagem

[https://www.youtube.com/watch?v=YA3e3\\_K-dsc](https://www.youtube.com/watch?v=YA3e3_K-dsc)

Projeto Aceleração da Aprendizagem

<https://www.youtube.com/watch?v=e4wliodyUMs>

CDIS Correção da Idade Série

<https://www.youtube.com/watch?v=5nY4sg78Hvc>

Projeto: Agora chegou nossa vez. Fase 4, 7 e 8 anos

<https://www.youtube.com/watch?v=xGIO3I9fHGc>

SEDUC Correção de Fluxo (IAS – no Maranhão)

<https://www.youtube.com/watch?v=ETJDZjIhQfE>

A hora é essa! (Projeto desenvolvido em Samambaia – DF)

<https://www.youtube.com/watch?v=OINpz7Y9C5I>

Como corrigir a defasagem idade/série com um programa de aceleração

<https://www.youtube.com/watch?v=CttcyAWlGL8>

*Outros videos* – Consultoria sobre educação, conduta empresarial e aceleração:

<https://www.youtube.com/watch?v=m1Hhsw6GdkA>

<https://www.youtube.com/watch?v=W9eQXGkDLCY>

<https://www.youtube.com/watch?v=iYdpFR8Xttg>

<https://www.youtube.com/watch?v=FK6VKV3Eo74>

<https://www.youtube.com/watch?v=7lsVRoasxRI>