



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROJETO ACREDITAR É INVESTIR: os processos de in/exclusão e
as estratégias de governamento no CAIC/FURG**

Guilherme Botelho Chagas

Orientadora:
Prof.^a Dra. Kamila Lockmann



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE



FURG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

GUILHERME BOTELHO CHAGAS

**O PROJETO *ACREDITAR É INVESTIR*: os processos de in/exclusão e as estratégias de
governo no CAIC/FURG**

RIO GRANDE

2019

GUILHERME BOTELHO CHAGAS

**O PROJETO *ACREDITAR É INVESTIR*: os processos de in/exclusão e as estratégias de
governo no CAIC/FURG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kamila Lockmann

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Currículo

RIO GRANDE

2019

Ficha catalográfica

C433p Chagas, Guilherme Botelho.

O projeto Acreditar é Investir : os processos de in/exclusão e as estratégias de governo no CAIC/FURG / Guilherme Botelho Chagas. – 2019.

120 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Kamila Lockmann.

1. Políticas sociais 2. Projeto social 3. Inclusão social 4. Governo 5. Biopolítica I. Lockmann, Kamila II. Título.

CDU 37.014.5

GUILHERME BOTELHO CHAGAS

**O PROJETO *ACREDITAR É INVESTIR*: os processos de in/exclusão e as estratégias de
governo no CAIC/FURG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 05 de julho de 2019.

Prof.^a Dra. Kamila Lockmann – Orientadora

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof.^a Dra. Maria Renata Alonso Mota – Universidade Federal do Rio Grande - FURG

*Depois que cansei de procurar, aprendi a encontrar. Depois que um vento
me opôs resistência, velejo com todos os ventos.*

Friedrich Nietzsche

AGRADECIMENTOS

Uma caminhada, seja ela qual for, nunca é feita individualmente, pois sempre temos aqueles que nos guiam, nos encorajam, nos desencorajam, nos atropelam e que bom que é assim. Estas pessoas vão nos auxiliando na caminhada para que possamos nos conhecer melhor e principalmente possamos conhecer melhor nossas pesquisas, problematizando nossas verdades.

Dessa forma, agradeço o carinho, a rigorosidade e os conhecimentos compartilhados por minha querida orientadora Kamila Lockmann, sem a qual este trabalho não seria possível. Ela me mostrou um outro mundo possível, sem o qual eu teria continuado o mesmo e que entediante isso seria. Gratidão por ter auxiliado a modificar minha prática diária e me fazer enxergar outras possibilidades durante esta caminhada.

Agradeço aos professores Alfredo Veiga-Neto e Maria Renata Alonso Mota por aceitarem compor esta banca e contribuírem de forma tão carinhosa com a construção desta pesquisa. As sugestões refinaram a construção deste trabalho e proporcionaram o movimento de pensamento necessário para a finalização desta dissertação.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e In/Exclusão – GEIX, que com contribuições diversas propiciaram momentos de estudo, descontração e alegria. Foram importantes momentos de problematizações acerca de nossas pesquisas e de nossas vidas.

Agradeço aos sujeitos de pesquisa, que com muito carinho e dedicação aceitaram fazer parte desta empreitada e construí-la com memórias, risos e histórias diversas.

Gratidão à minha amada esposa Priscila Wally Virissimo Chagas, que sempre incentivou esta caminhada e auxiliou durante os choros e risos com muito amor, paciência e conhecimento. À minha avó, que desde pequeno me amparou para que eu estudasse e não desistisse dos meus objetivos de vida. Aos cunhados e amigos Bruno Wally Virissimo e Débora Freitas, que compartilharam momentos de descontração e risadas quando eu mais precisei ao longo desse percurso.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande – FURG por oferecer educação pública, gratuita e de qualidade desde minha graduação e ao povo brasileiro por financiar essa caminhada de Mestrado, culminando com a escrita desta dissertação.

RESUMO

Esta dissertação aborda o tema das políticas sociais, por meio da discussão e problematização acerca das estratégias de governmentação presentes no projeto social *Acreditar é Investir*, desenvolvido no âmbito do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC. Utilizo como sustentação os estudos desenvolvidos por Michel Foucault e Alfredo Veiga-Neto e alguns conceitos-ferramenta como governmentação, biopoder e biopolítica. Realizo uma volta ao passado para compreender o presente, analisando algumas políticas públicas que tornaram possível o surgimento do referido projeto, assim como as modificações ocorridas no mesmo até os dias de hoje. Com o objetivo de compreender os efeitos deste projeto e as estratégias efetivadas pelo mesmo na vida dos estudantes jovens realizei entrevistas semiestruturadas com os funcionários e ex-funcionários que acompanharam o referido projeto e redes de narrativas com os adolescentes que participaram e participam do mesmo na condição de bolsistas ou aprendizes. A partir das análises, foi possível organizar quatro seções que discutem efeitos do projeto. Na primeira, *Práticas de in/exclusão por meio da concorrência*, analiso as práticas de in/exclusão e concorrência presentes não só na seleção, mas no decorrer do desenvolvimento do projeto analisado, pois a concorrência consigo mesmo e com os outros é constantemente convocada pelo mesmo. Na segunda seção, intitulada *Estratégia biopolítica de gerenciamento do risco social: práticas de contraconduta*, compreendo que o projeto atua dentro de uma estratégia biopolítica para gerenciar riscos futuros e que algumas contracondutas são percebidas dentro do mesmo. Percebeu-se que o projeto busca evitar determinados modos de vida, que possam ser supostamente prejudiciais à sociedade, colocando alguns comportamentos como sendo considerados mais adequados do que outros. No entanto, os sujeitos demonstram quando estão descontentes ao serem governados desta forma, buscando outras formas de vida e outras possibilidades por meio das contracondutas. Na terceira seção, *Práticas discursivas salvacionistas: quem é o Messias na Contemporaneidade?*, analiso, a partir do poder pastoral, algumas práticas que rondam o projeto e que se reconfiguram na Contemporaneidade. Por mais que o projeto se utilize de algumas técnicas desta forma de poder, foi possível perceber que existem algumas reconfigurações, que tornam este poder ainda mais insidioso e produtivo para o funcionamento do projeto analisado. Na quarta seção, *Alargamento das funções da escola: as brumas do neoliberalismo*, discuto acerca dos alargamentos da escola produzidos a partir da racionalidade neoliberal e suas estratégias. Tais estratégias visam um sujeito que seja capaz e desenvolva o desejo de entrar, permanecer e, caso saia, queira voltar para o jogo econômico, se tornando cada vez mais competitivo com os outros e consigo mesmo. Dessa forma, foi possível compreender o projeto *Acreditar é Investir* como estratégia biopolítica de gerenciamento dos riscos futuros, que age individualmente sobre as condutas dos sujeitos jovens a fim de gerenciar o risco social que os mesmos poderão produzir à população. Por meio de tais estratégias o projeto desenvolve ações de in/exclusão que alargam as funções da escola e visam a produção de sujeitos flexíveis e que possam concorrer no jogo econômico do neoliberalismo.

Palavras-chave: Políticas sociais. Projeto social. Inclusão social. Governmentação. Biopolítica.

ABSTRACT

This dissertation address the issue of social policies through discussion and questioning of governance strategies in the social project “Acreditar é Investir”, developed within the Center for Comprehensive Care of Children and Adolescents (CAIC). As support, the studies developed by Michel Foucault and Alfredo Veiga-Neto are used, alongside tool concepts such as governance, biopower and biopolitics. A return to the past is made to understand the present, analyzing public policies that made possible the emergence of this project, as well as changes that have occurred in the project to this day. Aiming to understand the effects of this project and the strategies implemented by it in the life of young students, I conducted semi-structured interviews with employees and former employees who were involved in the project, and a narrative network with adolescents who took part with scholarships or as apprentices. From the analysis, it was possible to arrange four sections that discuss project effects. In the first, Practices of in/exclusion through competition, I analyze the in/exclusion and competition practices not only in selection, but also in the course of the project, because competition with oneself and others is constantly called upon by it. In the second section, Biopolitical strategy for social risk management: counter-conduct practices, I understand that the project acts within a biopolitical strategy to manage future risks and that some counter-conducts are perceived within it. It was realized that the project seeks to avoid certain ways of life that may be supposedly harmful to society, placing some behaviors as being considered more appropriate than others. However, subjects demonstrate when they are unhappy when they are governed in this way, seeking other life forms and other possibilities through counter-conduct. In section three, Salvationist discursive practices: who is the Messiah in the Contemporary world?, I analyze, from the pastoral power, some practices that surround the project and that are reset in present days. As much as the project uses some techniques of this form of power, it was possible to realize that there are some reconfigurations that make this power even more insidious and productive for the operation of the project analyzed. In the fourth section, Enlargement of school functions: the mists of neoliberalism, I discuss the enlargement of the school, produced from the neoliberal rationality, and its strategies. Such strategies aim at a subject who is capable and develops the desire to enter, stay and, if he leaves, wants to return to the economic game, becoming increasingly competitive with others and with himself. Thus, it was possible to understand the project “Acreditar é Investir” as a biopolitical strategy for management of future risks, which acts singly on the behavior of young people in order to manage the social risk that they may represent to the community. Through these strategies, the project develops actions of in/exclusion that broaden the functions of the school and aim to generate flexible subjects that can compete in the economic game of neoliberalism.

Keywords: Social policies. Social project. Social inclusion. Governance. Biopolitics.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
DAB	Departamento de Atenção Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEIX	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e In/exclusão
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPEX	Núcleo de Ações Pedagógicas e Extensionistas
NDH	Núcleo de Educação e Direitos Humanos
PMRG	Prefeitura Municipal do Rio Grande
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEXC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
SUS	Sistema Único de Saúde
UBSF	Unidade Básica de Saúde da Família
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** – Gráfico das Produções sobre *Inclusão Social* encontradas nos repositórios digitais 26
- FIGURA 2** – Gráfico das Produções sobre *Programas ou Projetos de Assistência Social* encontradas nos repositórios digitais 27
- FIGURA 3** – Gráfico das Produções sobre *CAIC* encontradas nos repositórios digitais 27
- FIGURA 4** – Organograma referente à organização do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG 55
- FIGURA 5** – Alargamento das funções da escola 105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados Gerais da Dissertação	15
TABELA 2 – Pesquisas encontradas nos repositórios digitais da CAPES, da UFRGS e da FURG sobre <i>Inclusão Social</i>	28
TABELA 3 – Pesquisas encontradas nos repositórios digitais da CAPES, da UFRGS e da FURG sobre <i>Programas ou Projetos de Assistência Social</i>	31
TABELA 4 – Pesquisas encontradas nos repositórios digitais da CAPES, da UFRGS e da FURG sobre <i>CAIC</i>	32
TABELA 5 – Materiais analisados durante a pesquisa	37

SUMÁRIO

PRÓLOGO	15
APRESENTAÇÃO	16
1. DOS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	18
1.1 PRODUÇÕES SOBRE INCLUSÃO SOCIAL E PROGRAMAS OU PROJETOS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	25
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: ALGUNS PERCURSOS QUE FORAM TRILHADOS	35
2.1 PENSANDO A ÉTICA NA PESQUISA	43
3. A HISTORICIDADE DO CAIC/FURG: ASPECTOS QUE SUBJETIVAM COMO SE É...	46
3.1 AS LINHAS DE PROVENIÊNCIA DO CAIC/FURG	54
3.2 O PROJETO <i>ACREDITAR É INVESTIR</i>	63
4. VONTADE DE INVESTIR: SER GOVERNADO PELOS OUTROS COMO CONDIÇÃO PARA O GOVERNO DE SI	69
4.1 PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO POR MEIO DA CONCORRÊNCIA	72
4.2 ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA DE GERENCIAMENTO DO RISCO SOCIAL: PRÁTICAS DE CONTRACONDUTA	83
4.3 PRÁTICAS DISCURSIVAS SALVACIONISTAS: QUEM É O MESSIAS NA CONTEMPORANEIDADE?	94
4.4 ALARGAMENTO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA: AS BRUMAS DO NEOLIBERALISMO	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESCONTINUIDADES E POSSIBILIDADES	108
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	117

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL	118
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL	119
ANEXO C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	120

PRÓLOGO

A fim de contextualizar o leitor acerca do que será encontrado nesta dissertação e inspirado pelos trabalhos de Kraemer (2017) e Fröhlich (2018), elaborei a tabela abaixo. A mesma apresenta um breve resumo do que será trabalhado, de forma mais detalhada, durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Tabela 1 – Dados Gerais da Dissertação

Título	O PROJETO <i>ACREDITAR É INVESTIR</i> : os processos de in/exclusão e as estratégias de governo no CAIC/FURG
Problema de Pesquisa	Que estratégias de governo o projeto social <i>Acreditar é Investir</i> desenvolve e que efeitos produz sobre a vida dos sujeitos jovens que estudam no CAIC/FURG?
Objetivo Geral	Compreender as estratégias de governo efetivadas pelo projeto <i>Acreditar é Investir</i> e analisar os efeitos deste projeto na vida dos estudantes jovens.
Conceitos-ferramenta	Governo, biopoder e biopolítica.
Metodologia e materiais analisados	Análise documental: Projeto Ágora: do planejamento à realidade, dois anos de trabalho segundo proposta do PRONAICA (1995); Regimento Interno da E. M. E. F. Cidade do Rio Grande (2013); Projeto Político Pedagógico – PPP da E. M. E. F. Cidade do Rio Grande (2016); Site do CAIC/FURG < www.caic.furg.br >. Entrevistas semiestruturadas com os funcionários e ex-funcionários que acompanharam o referido projeto; Redes de narrções com os adolescentes que participaram e participam do mesmo na condição de bolsistas ou aprendizes.

Fonte: Figura elaborada pelo autor.

APRESENTAÇÃO

A problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2004a, p. 242).

Trago a presente epígrafe a fim de evidenciar a problematização enquanto reflexão necessária para nossas práticas. Para além do verdadeiro e do falso, busco nesta dissertação discutir práticas, histórias e modos de viver a educação e os projetos sociais em um contexto específico. Neste constante movimento do pensamento, que se desloca por diferentes caminhos, busco compreender a atmosfera de um determinado projeto social, que me leva a problematizar quais estratégias de governo o projeto social *Acreditar é Investir* desenvolve e que efeitos produz sobre a vida dos sujeitos jovens que estudam no CAIC/FURG? Com o objetivo de compreender tais efeitos do projeto e as estratégias efetivadas pelo mesmo na vida dos estudantes jovens, realizei análises dos documentos que regulamentam o surgimento e funcionamento do CAIC/FURG. Utilizei como sustentação os estudos desenvolvidos por Michel Foucault e Alfredo Veiga-Neto e alguns conceitos-ferramenta como governo, biopoder e biopolítica.

Posteriormente, realizei entrevistas semiestruturadas com os funcionários e ex-funcionários que acompanharam o referido projeto e narrativas biográficas com os jovens que participaram e participam do mesmo na condição de bolsistas ou aprendizes. Parece-me que foi possível compreender o projeto *Acreditar é Investir* como estratégia do biopoder, que age individualmente na vida dos sujeitos jovens, utilizando a disciplina; e coletivamente, a fim de gerenciar o risco social que os mesmos poderão gerar a população, desenvolvendo ações de in/exclusão e alargando as funções da escola, visando produzir sujeitos flexíveis, capazes de concorrer no jogo econômico do neoliberalismo.

No primeiro capítulo, *Dos caminhos que me trouxeram até aqui*, trago um pouco da minha trajetória, formação e dos caminhos que me trouxeram até o tema da inclusão social. Dentro deste capítulo, desenvolvo uma seção, intitulada *Produções sobre inclusão social e programas ou projetos de assistência social na área da educação*, na qual exponho os resultados de uma pesquisa realizada para verificar a relevância desta investigação e de que forma ela pode se tornar produtiva para o campo da educação.

Para esclarecer aos leitores acerca da metodologia escolhida para desenvolver esta pesquisa, no segundo capítulo, intitulado *Caminhos metodológicos: alguns percursos que foram trilhados*, anuncio algumas possibilidades metodológicas que auxiliaram no desenvolvimento da mesma. Desenvolvo neste capítulo a seção *Pensando a ética na pesquisa*, na qual realizei uma discussão, que considero muito importante, acerca das questões éticas na pesquisa e o quanto as mesmas são importantes ao desenvolver uma investigação. Portanto, procurei esclarecer os procedimentos éticos adotados, como termos de consentimento e roteiro de entrevistas utilizados, a fim de elucidar aos leitores acerca dessa relação com os outros.

No terceiro capítulo, *A historicidade do CAIC/FURG: aspectos que subjetivam como se é...*, desenvolvo duas seções. Na primeira, *As linhas de proveniência do CAIC/FURG*, voltei o olhar ao passado para compreender o contexto do CAIC/FURG na Contemporaneidade, analisando políticas públicas e diferentes práticas que foram se desenvolvendo com o passar dos anos. Na segunda seção, *O projeto Acreditar é Investir*, analiso alguns episódios que retratam o espaço/tempo de surgimento do projeto *Acreditar é Investir*, buscando caracterizar suas condicionalidades, características e objetivos na época de criação e atualmente.

No quarto e último capítulo, intitulado *Vontade de investir: ser governado pelos outros como condição para o governo de si*, desenvolvo análises a partir dos materiais produzidos durante esta investigação, dividindo o capítulo em quatro seções, as quais apresentam as unidades de análise construídas na pesquisa. Na primeira, *Práticas de in/exclusão por meio da concorrência*, analiso as práticas de in/exclusão e concorrência presentes não só na seleção, mas no decorrer do desenvolvimento do projeto analisado. Na segunda seção, intitulada *Estratégia biopolítica de gerenciamento do risco social: práticas de contraconduta*, compreendo que o projeto atua dentro de uma estratégia biopolítica para gerenciar riscos futuros e que algumas contracondutas são percebidas dentro do mesmo. Na terceira seção, *Práticas discursivas salvacionistas: quem é o Messias na Contemporaneidade?*, analiso a partir do poder pastoral algumas práticas que rondam o projeto e que se reconfiguram na Contemporaneidade. Na quarta seção, *Alargamento das funções da escola: as brumas do neoliberalismo*, discuto acerca dos alargamentos da escola produzidos a partir da racionalidade neoliberal e de suas estratégias.

1. DOS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

*Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro
Há tanta gente pelas ruas
Há tantas ruas e nenhuma é igual a outra
Ninguém é igual a ninguém
Me espanta que tanta gente sinta
(se é que sente) a mesma indiferença
(Ninguém = Ninguém – Engenheiros do Hawaii)*

Começar, na maioria das vezes, se faz uma tarefa difícil em qualquer situação de nossas vidas. Começar um novo relacionamento, um novo emprego, uma nova amizade, uma nova escrita. No que tange à escrita, esta tarefa de iniciar se torna ainda mais complexa, pois surgem inúmeras indagações, tais como: Que tipo de escrita utilizar? Como deixar claro aquilo que se quer dizer? Como será compreendido pelo leitor o que se escreveu? Enfim, questões que vão possibilitando múltiplas reflexões para uma escrita que precisa ainda se desenvolver e dizer a que veio. Concordo com Deleuze (1997, p. 3) quando o mesmo expressa que “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria visível ou vivida”. Este movimento de escrita e reescrita necessita de muitas idas e vindas, encaixes e desencaixes, continuidades e discontinuidades, produzindo-se de formas diferentes em espaços e tempos igualmente distintos.

Enxergo na música *Ninguém = Ninguém*, do grupo Engenheiros do Hawaii, um entendimento muito perspicaz sobre as diferenças, sobre as igualdades, sobre o ser humano. Muitas situações vivenciadas, talvez a maioria delas, partem da perspectiva de cada sujeito perante o mundo e como ele se coloca e é colocado pelo mesmo. Assim, os processos que nos igualam e nos diferenciam podem ser entendidos a partir da subjetividade de cada um e, nesse sentido, entendo que não existem teorizações certas ou erradas acerca da vida, dos seres humanos, da inclusão, porém, existem múltiplas formas de ver o mesmo quadro e de estar nele, o que modifica a compreensão das coisas e do mundo. É sobre essas diversas formas de ver o mesmo quadro que gostaria de falar nesse capítulo, mostrando como ao longo de minha trajetória me aproximo do tema da inclusão, o que foi produzindo a cada momento modos distintos de olhar para esse assunto, modificando então as formas de ver esse quadro e de estar junto dele.

Minha aproximação com a educação inclusiva aconteceu juntamente à primeira experiência como monitor de aluno incluído, no ano de 2007, na cidade de Guaíba/RS, enquanto cursava Magistério, onde acompanhei uma criança de Educação Infantil

diagnosticada com autismo. O mesmo não se concentrava nas atividades e frequentemente saía correndo da sala de aula, ficando na parte mais alta do escorregador e se embalando, o que me deixava em pânico e ao mesmo tempo sem saber o que fazer. Sentia-me despreparado e angustiado, pois ao passo que acreditava e queria a inclusão do aluno percebia que as outras crianças tentavam copiar as atitudes do menino incluído e, muitas vezes, negavam-se em realizar as atividades também. O Curso de Magistério não conseguiu sanar minhas dúvidas sobre inclusão e não me deu respostas, apenas mais questionamentos e inquietações.

Tempos depois, já em Rio Grande/RS e cursando a Graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, me vi novamente como monitor, mas dessa vez, com um aluno do 2º ano do Ensino Fundamental e sem laudo específico sobre sua deficiência. Este apresentava comportamento muito agressivo tanto verbal quanto fisicamente, o que dificultava seu relacionamento com colegas e professores. Fazia somente as atividades que lhe interessavam e circulava gritando por toda a escola se não fizessem aquilo que ele queria. Novamente me inquietava muito não saber o que fazer em situações delicadas como essas e o curso de Pedagogia também não me trouxe todas as respostas que procurava.

Minha ligação com o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC¹ iniciou-se ainda enquanto graduando do Curso de Pedagogia, no ano de 2012, nas primeiras inserções que levaram ao futuro estágio na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Já naquele tempo, pude perceber que a visão de educação do Centro ia ao encontro do meu pensamento quanto à inclusão naquela época, pois proporcionava que os estudantes pudessem participar de projetos no turno oposto ao das aulas, assim como oportunidades de alimentação, saúde e aconselhamento das famílias. Começava então a compreender a inclusão como algo natural e naturalizado às práticas escolares e que cabia a mim, enquanto professor, encontrar todos os meios para que ela se efetivasse.

Após concluir a Graduação em Pedagogia busquei alguns cursos de pós-graduação que pudessem dar suporte (e quem sabe respostas?) quanto à inclusão dentro da sala de aula. Nesse sentido, cursei a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Atendimento Educacional Especializado – AEE². A primeira discutia os processos cognitivos e as possíveis dificuldades que poderiam ser encontradas nas escolas para que a aprendizagem dos estudantes pudesse ser alcançada de forma satisfatória, assim como, que tipo de trabalho

¹ O CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – é ligado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. No Centro funcionam três áreas: a Área de Educação Escolar (onde fica a E. M. E. F. Cidade do Rio Grande), Área da Saúde e Área de Ação Comunitária ou Assistência Social.

² Ambas cursadas na Faculdade Dom Bosco, em Rio Grande/RS.

poderia ser realizado com os sujeitos a partir de suas dificuldades. Em minha monografia, intitulada *Avaliação: uma reflexão psicopedagógica na educação infantil* busquei problematizar as formas psicopedagógicas de avaliação, em especial o ato avaliativo desenvolvido por professores desta etapa da Educação Básica e a importância do mesmo para a aprendizagem das crianças. De acordo com a pesquisa realizada e com os conhecimentos psicopedagógicos construídos ao longo do curso, pude perceber que o fator que poderia contribuir para que a avaliação se tornasse um processo excludente seria que, em nosso pensamento, ela está sempre relacionada com julgamento de valor: é bom, é mau, melhor, pior. Acreditava na época que isto era natural, visto que estamos sempre dando valor a tudo e a todos. Porém, sabemos que o perigo está em usarmos a avaliação de desempenho e aprendizagem de um aluno para taxá-lo, discriminá-lo, desclassificá-lo ou para desistirmos dele.

Já o curso em AEE buscou discutir as deficiências existentes e quais métodos e materiais poderiam ser utilizados de acordo com as especificidades de cada estudante incluído. Na monografia que abordou a temática da inclusão social, sob o enfoque da educação inclusiva, busquei, inicialmente, a história da inclusão no panorama educativo desde o seu possível surgimento até os dias atuais, articulando também com os textos legais que foram sendo elaborados ao longo deste processo. A seguir, procurei refletir sobre os significados e as representações dos processos educativos inclusivos para a formação de uma sociedade inclusiva, pautada no respeito à diversidade. Nesse trabalho intitulado *Educação Inclusiva: o valor desta proposta para a formação dos educandos*, investiguei na prática educativa escolar como estava se desenvolvendo o processo de inclusão, buscando averiguar se as interações interpessoais e pedagógicas entre todos os educandos em um mesmo ambiente, na classe de ensino regular, estavam de fato acarretando benefícios à formação dos mesmos, tal como teorizavam os autores pesquisados. Porém, nas experiências que tive enquanto monitor de crianças incluídas percebia que nem tudo podia ser compreendido em sua plenitude. Existiam muitas crianças sem laudo e os estudos que fazia só levavam em consideração os diagnósticos, suas características e seus métodos possíveis de aplicabilidade com os estudantes.

Em 2014, fui contratado para trabalhar como professor temporário na Rede Municipal de Ensino em Rio Grande/RS, nessa ocasião, assumi uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental com características muito diversificadas. Encontrei temas como distorção idade/série, vulnerabilidade social e dificuldade de aprendizagem que iam muito além daquilo que tinha até então estudado e vivenciado nas experiências de estágio curricular e monitorias.

Esta experiência me proporcionou novos questionamentos relacionados ao currículo, à avaliação e à formação docente, mas desacomodou ainda mais com relação à inclusão escolar e social. Esta última, encarada como uma perspectiva ainda não estudada, mas naquele momento já vivenciada.

No ano de 2015, ingressei como professor dos anos iniciais no município de Rio Grande, tendo a oportunidade de escolher a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, que faz parte do CAIC/FURG, como lugar no qual iniciaria à docência. Prontamente as relações de pertencimento se estabeleceram e o desenvolvimento do trabalho docente foi inquietando e direcionando meu olhar de professor pesquisador para a dinâmica social que rege o Centro e as potencialidades inclusivas que o mesmo pode desenvolver nos sujeitos lá inseridos. Porém, ao trabalhar com inclusões que não estavam nas leituras e estudos de caso realizados durante os cursos de pós-graduação percebi que precisava de mais entendimentos, pois as inquietações e desacomodações eram muitas. Comecei a entender que ao incluir alguns sujeitos, excluía outros, e isso incomodava profundamente, pois não conseguia achar respostas para as minhas perguntas, tampouco encontrava um meio de incluir a todos ao mesmo tempo. Sem saber, me aproximava do conceito de in/exclusão, o qual entendo que:

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Entendia, na época, que o CAIC/FURG era um lugar que abraçava as diferenças e as camadas populares do seu entorno e que, por isso, existiam muitos processos inclusivos na amplitude do termo inclusão, que ultrapassava a escolar e perpassava a vida social daqueles que lá estavam inseridos. Acreditava, ainda, que a instituição tinha uma visão diferenciada de educação, por não trabalhar somente com educação, mas também com saúde, com assistência social e com projetos de extensão universitária e que tais áreas interferiam positivamente não só na vida dos estudantes, mas nas comunidades ao seu redor, proporcionando possibilidades de conhecimento, geração de empregos, acompanhamento social e saúde dos sujeitos. Portanto, esses entendimentos me levavam a acreditar que o CAIC/FURG era uma instituição benevolente e que proporcionava aos sujeitos importantes meios de acesso à educação integral, ao mercado de trabalho e à compreensão de mundo. Percebia, então, que era um

locus de salvação e com grandes possibilidades de ascensão social e cultural para os sujeitos que por ali estudavam.

Ao iniciar o curso de Mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG, no ano de 2017, meu projeto inicial idealizava pesquisar sobre todas as ações de inclusão e exclusão possíveis que existiam no contexto do CAIC/FURG. Compreendia que a inclusão neste e em outros espaços educativos se dava de forma benevolente e caridosa, a fim de somente auxiliar aquela comunidade e levá-la a transformar sua realidade. Quando me inseri no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e In/exclusão – GEIX³ percebi que existia algo mais amplo que somente benevolência nos projetos sociais e assistenciais, assim como na visão educacional do CAIC/FURG. Juntamente com o grupo e a orientadora Prof.^a Dr.^a Kamila Lockmann, fomos refinando a pesquisa e delimitando o objeto de investigação, objetivando compreender e analisar um projeto social específico que foi o *Acreditar é Investir*⁴.

Com base nas leituras, estudos e discussões tecidas, fui compreendendo que “(...) não há uma inclusão nem há processos inclusivos que estivessem desde sempre aí, ainda que pouco notados, pouco praticados, pouco visíveis ou em estado latente” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 09). Os estudos foucaultianos e pós-estruturalistas me permitiram compreender a inclusão como uma das estratégias biopolíticas⁵ utilizadas para conduzir as condutas dos sujeitos e, assim, problematizar o ar benevolente que povoa tais propostas na atualidade. Nesse sentido, houve um desacomodar de pensamentos, de perspectivas e de práticas pedagógicas. Os projetos sociais e assistenciais passaram a ser entendidos como estratégias de governo, que, neste contexto, são utilizadas para conduzir a conduta dos sujeitos e a determinar suas ações e seus comportamentos. Porém não compreendo governo como sendo um único pilar que pode comandar a tudo e a todos, mas sim como práticas diversificadas e múltiplas, que se ramificam em diferentes espaços e situações. Assim, sobre as técnicas de governar, Foucault (1992, p. 280) explica que:

[...] os governantes, as pessoas que governam, a prática de governo são, por um lado, práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação

³ Grupo coordenado pela Professora Doutora Kamila Lockmann, com o objetivo de oferecer um espaço de estudo, discussão e aperfeiçoamento, para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, assim como para professores da Educação Básica da rede pública municipal, estadual e de cidades vizinhas. Pretende discutir acerca da inclusão escolar, problematizando as práticas pedagógicas desenvolvidas na atualidade.

⁴ Explicarei detalhadamente o funcionamento do projeto no Capítulo 3.

⁵ Deter-me-ei a explicação deste conceito mais adiante.

à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade.

A partir desse entendimento sobre as práticas de governamento, comecei a perceber que os projetos sociais e assistenciais podem ser compreendidos como uma dessas estratégias que pretendem conduzir a conduta dos sujeitos. Tal condução ocorre justamente pela forma de funcionamento dos mesmos, uma vez que eles estabelecem uma variedade de acordos e regras para que os sujeitos alunos possam deles participar. Assim, tais sujeitos precisam conduzir suas condutas de determinados modos para garantir sua participação nos projetos e, ainda assim, sempre correm o risco de perder os benefícios assistenciais caso descumpram os acordos preestabelecidos.

Dessa forma, através dos projetos sociais e assistenciais, se torna possível acompanhar o rendimento escolar dos estudantes envolvidos nos mesmos, assim como conduzir as condutas destes sujeitos dentro e fora da escola. Ao lançar um primeiro olhar, parece que tais projetos se dirigem apenas à condução da conduta individual dos sujeitos, porém essa intervenção no âmbito individual gera efeitos também no âmbito coletivo, pois invade o âmbito familiar ao responsabilizá-los pelas condutas destes sujeitos e ao produzir estatísticas socioeconômicas de cada uma e de todas as famílias dos estudantes que participam do projeto. É possível perceber uma sujeição dos corpos e um controle da população envolvida no mesmo.

Tais estratégias utilizadas vão ao encontro com o que Foucault (2008a, p. 93) denomina biopolítica. Sendo assim, a mesma “[...] lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder [...]”, atuando, então, diretamente na condução das condutas dos sujeitos e alterando seus comportamentos escolares e não escolares. Desta forma, prevenindo riscos futuros para a sociedade, já que estamos lidando com jovens em situação de vulnerabilidade econômica, cultural e social. Para tanto há um controle de atitudes dentro e fora da escola, da frequência escolar, das notas obtidas nas disciplinas curriculares, estratégias que agem no âmbito individual, moldando suas condutas, mas que têm como principal objetivo as implicações do coletivo, pois como questiona Foucault:

[...] como poder-se-ia governar os homens sem saber, sem conhecer, sem se informar, sem ter um conhecimento da ordem das coisas e da conduta dos indivíduos? Numa palavra, como poder-se-ia governar sem conhecer isso

que se governa, sem conhecer esses a quem se governa e sem conhecer o meio de governar esses homens e essas coisas? (FOUCAULT, 2009, p. 09)

Somente conhecendo os sujeitos envolvidos nos projetos sociais e assistenciais, suas condutas e seus comportamentos será possível governá-los e direcioná-los para as atividades mais pertinentes, adequadas e produtivas, seja dentro da escola, da Universidade, do Centro ou, de forma mais ampla, na sociedade. Tais práticas de governo ocorrem em todos os âmbitos sejam eles sociais, culturais, econômicos e, é claro, pedagógicos.

É possível perceber então, o que Foucault (2007) entende como sendo as duas faces do biopoder: a primeira, atuando através das disciplinas individuais, direcionadas especificamente a cada indivíduo e, a segunda, através do controle e governo dos sujeitos enquanto população, enquanto coletivo, a biopolítica propriamente dita. Baseado nisso, a condução das condutas passa a ter um sentido muito mais amplo, quais sejam os efeitos que serão produzidos na coletividade, se utilizando das modulações e eventuais punições individuais como “exemplo” para os demais.

A escola, portanto, atua individualmente a fim de gerenciar os riscos que esses estudantes do ensino fundamental poderão causar para a população em sua totalidade e vemos então o quanto este espaço se torna potente para alcançar tais objetivos. Por isso, entendo que estes projetos podem funcionar como estratégias biopolíticas a fim de prevenir riscos futuros, conceito que será aprofundado ao longo desta investigação.

Buscando compreender a relevância dos projetos sociais no CAIC/FURG, mais especificamente do projeto *Acreditar é Investir*, e com o intuito de contextualizar, compreender e problematizar que estratégias o referido projeto desenvolve para atuar sobre a vida dos sujeitos que ali estudam, surgiram diversas indagações, que posteriormente levaram a um problema de pesquisa, tais quais: De que forma funcionam os projetos sociais no CAIC/FURG? Como funciona o projeto *Acreditar é Investir*? Em que contexto ele surgiu? Quais os processos de in/exclusão existentes ali? Quais formas de controle (frequência, aprovação, comportamentos) são exigidas pelo projeto? Quais impactos este projeto causa na condução das condutas dos sujeitos envolvidos?

Tais questionamentos levaram ao seguinte problema de pesquisa: **Que estratégias de governo o projeto social *Acreditar é Investir* desenvolve e que efeitos produz sobre a vida dos sujeitos jovens que estudam no CAIC/FURG?** Nesse sentido, compreendendo o projeto social *Acreditar é Investir* como estratégia de inclusão social que promove estratégias de governo e gerenciamento de riscos futuros. Na próxima seção, analisarei produções

que envolveram tais temáticas e que auxiliaram a pensar e repensar a construção deste trabalho, tendo em vista “que a diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas” (PARAÍSO, 2012, p. 31).

1.1 PRODUÇÕES SOBRE INCLUSÃO SOCIAL E PROGRAMAS OU PROJETOS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

*Eu vejo um horizonte trêmulo
 Eu tenho os olhos úmidos
 Eu posso estar completamente enganado
 Eu posso estar correndo pro lado errado
 Mas "a dúvida é o preço da pureza"
 É inútil ter certeza
 Eu vejo as placas dizendo
 "não corra, não morra, não fume"
 Eu vejo as placas cortando o horizonte
 Elas parecem facas de dois gumes
 (Infinita Highway – Engenheiros do Hawaii)*

O temor pelo erro, penso eu, não pode ser o que nos move em uma investigação, pelo contrário, arriscar-se e errar é preciso para que possamos pensar diferente do que pensamos e assim ocorrer deslocamentos, desacertos, desajustes que nos levem por outros caminhos, talvez diferentes daqueles que buscávamos outrora. Durante o desenvolvimento de uma pesquisa é possível encontrar o que não foi planejado e considero isto importante para que possamos quebrar nossas certezas cristalizadas e aperfeiçoar nossa investigação, a partir dos achados de outras pesquisas, que foram movidas por outros motivos e que encontraram outras respostas para perguntas que possivelmente não tinham sequer sido feitas ainda. Reitero a necessidade de redirecionarmos nossos olhares e nossas percepções sobre o mundo, tendo em vista que “(...) mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os “outros” e mudamos nós” (PARAÍSO, 2012, p. 26).

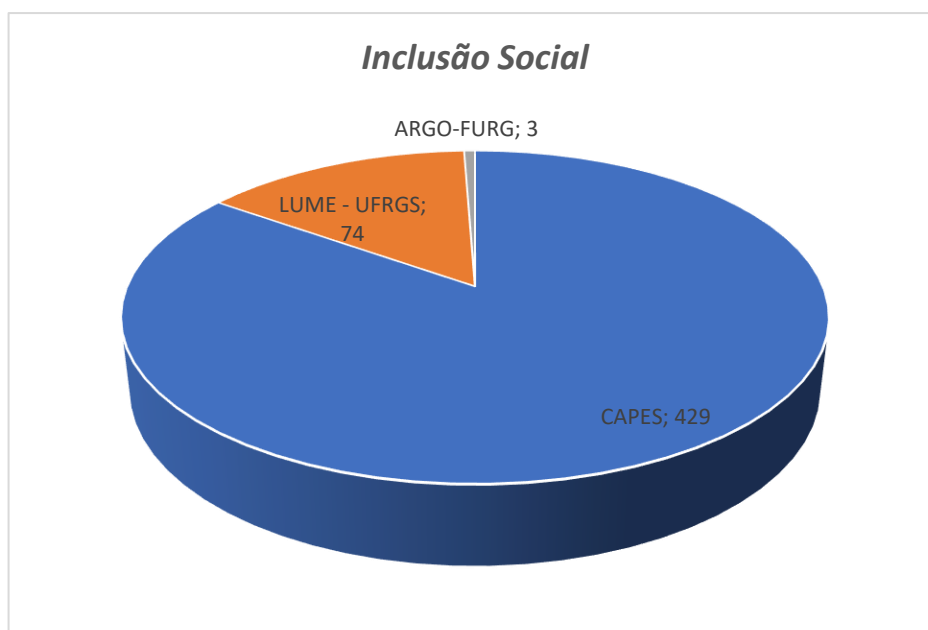
Por isso, movimentar-se em busca de produções que auxiliem na construção de uma investigação torna-se sempre um processo enriquecedor para qualquer pesquisa, pois possibilita ampliar e lançar olhar a diferentes investigações que podem ser ou não utilizadas, mas que nos permitem (re)pensar nossa própria investigação. Talvez o que torne esta pesquisa por produções tão enriquecedora sejam as condições de possibilidades que nos permitem encontrar aquilo que pode ser considerado inusitado, que se assemelha e se distancia em

determinados momentos, mas que de alguma forma pode ser aproveitado na construção de uma investigação.

Penso ser importante destacar, conforme enfatiza Paraíso (2012, p. 24), que “(...) em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar”, pois não se trata de aclamar esta pesquisa acima de outras, mas analisar o “(...) já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”.

A fim de analisar a relevância e a proporção do tema de pesquisa dentro da área da educação, busquei subsídios no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (LUME) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (ARGO) para verificar as produções sobre *Inclusão Social, Programas ou Projetos de Assistência Social, CAIC e Acreditar é Investir*. Demonstro a seguir, em forma de gráficos, os resultados alcançados⁶.

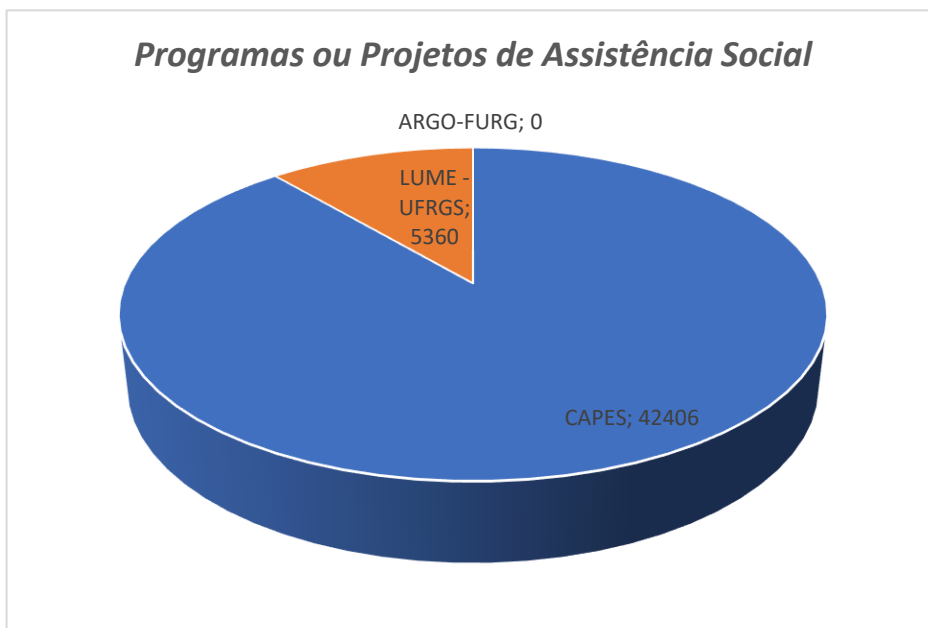
Figura 1 – Gráfico das Produções sobre Inclusão Social encontradas nos repositórios digitais



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

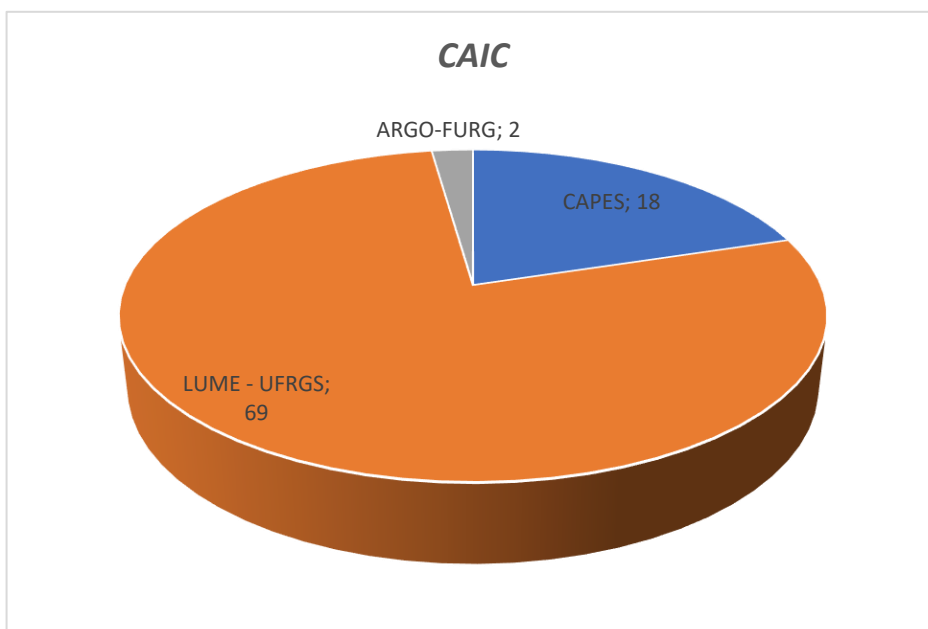
⁶ É pertinente salientar que essas buscas foram realizadas em dezembro de 2017 e podem ter mudado, tendo em vista que as produções estão sempre em movimento, o que torna esta pesquisa específica para este determinado período.

Figura 2 – Gráfico das Produções sobre Programas ou Projetos de Assistência Social encontradas nos repositórios digitais



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Figura 3 – Gráfico das Produções sobre CAIC encontradas nos repositórios digitais



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor.

Ao pesquisar no banco de teses da CAPES surgiram 429 resultados relativos à *Inclusão Social*, 42.406 referentes à *Programas ou Projetos de Assistência Social*, 18

resultados sobre *CAIC* e nenhum resultado foi encontrado para *Acreditar é Investir*. No Repositório Digital da UFRGS (LUME) obtive 74 resultados sobre *Inclusão Social*, 5.360 sobre *Programas ou Projetos de Assistência Social*, 69 referentes à *CAIC* e nenhum resultado para *Acreditar é Investir*.

Pesquisando na Biblioteca Digital da FURG (ARGO) surgiram 03 resultados sobre *Inclusão Social*, nenhum resultado para *Programas ou Projetos de Assistência Social*, 02 resultados referentes à *CAIC* e nenhum resultado sobre *Acreditar é Investir*. Sobre *Inclusão Social* um deles discute acerca de programas sociais para idosos, outro sobre esportes para surdos e um trabalho da área da Geografia trata sobre inclusão/exclusão territorial. Sobre o *CAIC*, um dos trabalhos fala sobre os espaços de recreação do mesmo e o outro sobre planejamento urbano e segregação socioespacial em uma de cidade de Minas Gerais.

No entanto, nem todas as pesquisas fazem parte do campo da educação e, portanto, destaco apenas determinados trabalhos, alguns por se aproximarem das discussões que serão realizadas nesta pesquisa, embasados pelas teorizações de Michel Foucault e outros por refletirem o pensamento Contemporâneo sobre os temas pesquisados. Apresento a seguir as pesquisas destacadas e breve resumo de cada uma delas.

Tabela 2 – Pesquisas encontradas nos repositórios digitais da CAPES, da UFRGS e da FURG sobre Inclusão Social

INCLUSÃO SOCIAL				
Título da pesquisa	Pesquisador(a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
Inclusão escolar e a educação para todos	SANTOS, Iolanda Montano dos.	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Inclusão escolar. Inclusão social. Política educacional. Governamentalidade. Biopoder. Foucault, Michel.
Projetos Empresariais na Área de Educação: Um Processo de Inclusão Social	NAVEGANTES, Letícia de Freitas.	2007	Universidade Católica de Brasília	Inclusão social. Educação. Projetos empresariais. Investimentos sociais. Mudança social. Responsabilidade social.
Bolsa-escola e inclusão educacional em Jaboticabal (SP)	COSTA, Maria Christina Dória.	2006	Universidade Federal de São Carlos	Políticas públicas. Inclusão escolar. Inclusão social. Relação escola-família.

Título da pesquisa	Pesquisador(a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade	RECH, Tatiana Luiza.	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Articulação escola-empresa. Inclusão. Pessoas com deficiência. Mercado de trabalho. Fluxo-habilidade.
Trajetórias escolares: o processo de in/exclusão de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão	RAMOS, Carolina Lehnemann.	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Trajetórias escolares. Governamentalidade. Biopolítica. In/exclusão. Norma.
Inclusão escolar: um dispositivo ortopédico social	LOPES, Maria Isabel.	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Escola acessível. Sociedade acessível. Educação inclusiva. Biopolítica. Ortopedia social.
Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população	LOCKMANN, Kamila.	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Inclusão escolar. Governamentalidade. Práticas pedagógicas. Anormalidade. Foucault, Michel.
Reflexões teóricas sobre os processos sociais da contradição exclusão/inclusão.	BANDEIRA, Alexandre Eslabão.	2010	Universidade Federal do Rio Grande	Dialética inclusão/exclusão. Processos sociais. Complexidade do sistema.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Santos (2010), em sua tese, discute sobre a inclusão escolar como meio para que os sujeitos possam se integrar à sociedade, entendendo inclusão escolar e social como engendradas com a produção de formas de viver na Contemporaneidade. A autora utiliza conceitos como governo, governamentalidade, biopoder e norma a fim de compreender estratégias de inclusão escolar e social a partir do pensamento de Michel Foucault. Problematisa os discursos inclusivos presentes em documentos direcionados aos educadores, assim como, as noções de regulação e regulamentação como formas de prevenção do risco social. Já Navegantes (2007), analisou a intenção social de determinadas empresas de Brasília, que promovem projetos educacionais dentro das escolas. Em sua dissertação, utilizou a teoria crítica para encontrar transformações sociais alcançadas pelos projetos nas escolas, no entanto, percebeu tensionamentos para que as empresas atuem na área da educação, não importando os impactos que possam causar.

Ao pesquisar sobre o Programa Bolsa-Escola e se o mesmo garante a inclusão das crianças na escola, assim como sua alfabetização, Costa (2006) utilizou a teoria crítica para desenvolver sua dissertação e compreendeu a escola como principal referência para a formação dos sujeitos de baixa renda. Destacou que o Bolsa-Escola não mudou a vida das famílias e que talvez a escola tenha esse potencial.

Em sua tese, Rech (2015), problematiza a relação entre escola e empresa no Brasil e como as duas se articulam para incluir jovens com deficiência no mercado de trabalho. Analisa alguns documentos que tornam perceptível o surgimento da emergência do imperativo da inclusão nos anos 90, o que aproximou os setores empresariais e educacionais. A autora utiliza os estudos de Michel Foucault e compreende que a inclusão se potencializa enquanto estratégia de fluxo-habilidade entre educação e empresa. Ramos (2014), em sua dissertação, problematizou os modos de escolarização de alguns sujeitos de inclusão, em Porto Alegre/RS, a partir da análise de suas trajetórias escolares. Utilizou os estudos foucaultianos e os conceitos de governmentação e biopolítica para compreender a in/exclusão e os conceitos de norma e in/exclusão para analisar os documentos referentes à trajetória dos sujeitos pesquisados.

Compreendendo as políticas de inclusão escolar enquanto dispositivo biopolítico para o governmentação de pessoas, Lopes (2013) mostra como são fabricados nas escolas dispositivos de uma ortopedia social, que objetivam diminuir os custos sociais e formar sujeitos produtivos e que tenham acesso ao mercado de trabalho, sejam eles deficientes ou não. Utilizando como sustentação o pensamento de Foucault, questiona a inclusão escolar enquanto instrumento capaz de acabar com qualquer forma de exclusão e os efeitos produzidos pelos discursos da racionalidade neoliberal nas políticas inclusivas do Brasil.

Ao analisar como os discursos dos diferentes campos do saber influenciam o desenvolvimento da inclusão escolar e suas práticas no município de Novo Hamburgo/RS, Lockmann (2010) utilizou as teorizações foucaultianas para analisar o material coletado e entender como os saberes operam sobre os sujeitos. Em sua dissertação, compreende a inclusão escolar como estratégia da governamentalidade que adota os indivíduos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e manutenção da seguridade da população.

Bandeira (2010) discute em sua dissertação sobre a inclusão e exclusão urbana no município de Rio Grande/RS, fazendo uma retrospectiva histórica sobre a urbanização do mesmo e identificando possíveis causas da exclusão social e territorial existentes na atualidade.

Tabela 3 – Pesquisas encontradas nos repositórios digitais da CAPES, da UFRGS e da FURG sobre Programas ou Projetos de Assistência Social

PROGRAMAS OU PROJETOS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL				
Título da pesquisa	Pesquisador(a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
Das formas instituídas às contradições reveladas: análise da práxis educacional das políticas públicas de assistência social	SOUZA, Marinaldo Fernando de.	2010	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Araraquara	Educação. Ideologia. Família. Educação social. Relação de poder. Preconceito. Trabalho social.
Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para a área educacional	CAVALCANTI, Paula Arcoverde.	2002	Universidade Estadual de Campinas	Políticas públicas – Análise. Políticas públicas – Avaliação. Políticas educacionais. Avaliação das políticas educacionais. Metodologia – Avaliação.
Políticas de assistência social no Brasil: o governo da vida pela proteção e inclusão social	LASTA, Letícia Lorenzoni.	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Políticas de assistência social. Proteção social. Inclusão social. Governamentalidade neoliberal. Governo da vida.
A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal	LOCKMANN, Kamila	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Assistência social. Educação. Governamentalidade neoliberal. Educacionalização do social.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Em sua dissertação, Souza (2010) faz uso do pensamento de Paulo Freire para entender as relações de poder envolvidas nos modelos de educação social praticados nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS e outras instituições que oferecem atendimento de assistência social. O autor entende que a relação entre os trabalhadores e os usuários dos serviços são formas de manutenção e circulação do poder, se tornando uma relação alienante e que foge do entendimento de educação enquanto prática de liberdade.

Cavalcanti (2002) analisou como se formulam, implementam e avaliam as políticas públicas educacionais. Em sua tese utilizou diferentes autores para compreender como as

políticas públicas são criadas e colocadas em prática por meio de projetos e programas, assim como, propôs um novo modelo de relação entre Estado e sociedade.

Lasta (2015), em sua tese, problematiza como a assistência social no Brasil se relaciona com as noções de proteção e de inclusão social e como operam no governo da população. Utiliza os estudos de Michel Foucault para empreender a pesquisa e noções de governamentalidade, biopolítica, biopoder, segurança, população e governo. Analisou uma série de documentos sobre as políticas de assistência social no Brasil, apontando que as mesmas, juntamente com outros setores, são instrumentos eficazes para conduzir as condutas dos sujeitos e gerenciar os riscos a partir da tentativa de garantia dos direitos sociais dos cidadãos.

O estudo de como as políticas de assistência social, por meio da escola, operam sobre a população e os efeitos dessas políticas na e sobre a escola norteia a investigação de Lockmann (2013). Utiliza os estudos de Foucault e as noções de genealogia e governamentalidade para estudar as relações entre a escola e as políticas de assistência social no Brasil, fazendo análises de vários documentos oficiais e movimentos históricos entre educação e assistência social. Entende que as políticas de assistência social utilizam a escola para conduzir a conduta dos sujeitos, assim gerenciando os riscos e tentando garantir seguridade para a população.

Tabela 4 – Pesquisas encontradas nos repositórios digitais da CAPES, da UFRGS e da FURG sobre CAIC

CAIC				
Título da pesquisa	Pesquisador(a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
Arquitetura, Poder e Educação no Brasil: O Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC	MARQUES, Amaro Sérgio.	2007	Universidade Estadual de Montes Claros	Arquitetura. Poder. Educação. Disciplina.
O processo de construção de uma proposta pedagógica: a experiência da educação infantil do CAIC	MOTA, Maria Renata Alonso.	2001	Universidade Federal de Pelotas	Educação infantil. Formação de professores. Proposta pedagógica.
A reforma da educação e a dimensão da politecnicidade aplicada no ensino médio: estudo de caso sobre a prática docente na escola estadual CAIC	HOMEM, Cléber Fernando.	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Currículo. Ensino médio. Ensino politécnico. Escola pública.

Madezatti – São Leopoldo/RS				
Título da pesquisa	Pesquisador(a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade	SANTAIANA, Rochele da Silva	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação integral. Governamentalidade. Programa Mais Educação. Escola contemporânea.
Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do CAIC/FURG: contribuições para a educação ambiental	VIEIRA, Belissa Saadi.	2012	Universidade Federal do Rio Grande	Crianças. Educação ambiental. Infâncias. Manifestações culturais. Manifestações ambientais.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Utilizando-se das teorizações foucaultianas, a dissertação de Marques (2007) busca verificar em que medida a arquitetura dos prédios escolares oficiais, mais especificamente a dos CAICs, geram espaços que facilitam a vigilância, o olhar externo e o controle dos indivíduos. O trabalho problematiza a disciplina escolar e os instrumentos de controle que são utilizados a partir do espaço edificado, gerando uma discussão em torno do conceito de modernidade expresso na arquitetura do prédio e relacionando com o pensamento da época em que ele foi desenvolvido no Brasil. Tal pesquisa me auxiliou a pensar questões históricas a respeito de sua construção e suas implicações para a educação.

Em sua dissertação Mota (2001) desenvolve uma análise acerca da construção da proposta pedagógica da Educação Infantil da E. M. E. F. Cidade do Rio Grande, do CAIC que desenvolverei minha pesquisa, realizando um movimento de investigação de documentos sobre a criação do Centro e da escola, assim como realizei. Tem como foco a Educação Infantil e a participação dos professores na construção da proposta pedagógica desta etapa, abordando questões como formação continuada e identidade profissional.

A dissertação de Homem (2015) estuda o ensino politécnico em um CAIC de São Leopoldo/RS, a partir de entrevistas realizadas com docentes desta etapa de ensino. Utilizando a teoria crítica, ressalta que os sistemas educacionais são equivalentes aos sistemas sociais e que são necessárias mudanças nos sistemas educacionais para que haja transformações na realidade dos estudantes. Já Santaiana (2015) discute sobre a educação integral no Brasil e a emergência do dispositivo de intersectorialidade na educação. Problematizou acerca das estratégias de governo desenvolvidas por meio deste

dispositivo e como o mesmo se mostra eficaz na condução das condutas dos sujeitos escolares.

Utilizando o CAIC/FURG como palco para o desenvolvimento de sua dissertação, Vieira (2012) discute sobre as manifestações culturais e ambientais das crianças durante os recreios a partir da pesquisa etnográfica. Observando as crianças, a autora compreendeu como se relacionam, que culturas constroem e quais descobertas fazem nos espaços de recreação. Articulou a utilização dos espaços com a questão ambiental e social e percebeu que as crianças exploram e transformam os ambientes por onde passam.

Analisando as produções encontradas, percebi que muitas discutem sobre a inclusão de estudantes com deficiência e a formação de professores para trabalhar com os mesmos. As produções referentes à inclusão social, na sua maioria, se referem às ações que não ocorrem dentro do âmbito escolar, assim como os trabalhos encontrados sobre programas ou projetos de assistência social, em sua maioria, voltam-se para a área da saúde, assistência social, universidades e espaços socioeducativos, o que mostra uma diferença com a pesquisa que desenvolvo neste trabalho, pois trato de um projeto social que se desenvolve dentro do ambiente escolar.

As investigações especificamente sobre o CAIC/FURG são poucas, objetivando outros focos de análise, como os espaços de recreação, a arquitetura e a constituição da proposta pedagógica para a educação infantil, por exemplo, tendo objetivos nem melhores, nem piores, mas diferentes dos que desenvolvi nesta investigação. As buscas sobre o projeto *Acreditar é Investir* não obtiveram resultados, o que demonstra a possibilidade de lançar um olhar diferente sobre o projeto. Percebo que não existem pesquisas sobre as estratégias de inclusão social desenvolvidas a partir do projeto social *Acreditar é Investir* no CAIC/FURG, tornando este trabalho bastante relevante neste contexto e proporcionando discussões diferentes acerca desta temática específica.

Na próxima seção, mostrarei alguns caminhos que foram seguidos nesta pesquisa e que podem auxiliar a compreender melhor as situações tecidas até aqui dentro do *lócus* empírico e com os sujeitos envolvidos.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: ALGUNS PERCURSOS QUE FORAM TRILHADOS

Nietzsche dizia que um pensador sempre atira uma flecha, como no vazio, e que um outro pensador a recolhe, para enviá-la numa outra direção [...] O que recebe, Foucault o transforma profundamente. Ele não para de criar [...] Talvez ele tenha trocado até o material da flecha (DELEUZE, 2000, p. 146-147).

Início esta seção com Deleuze (2000), que discorre sobre a inventividade e expressividade da escrita de Foucault. O método está sempre em movimento e, por isso, não está dado. A flecha vai e vem muitas vezes e se for necessário mudar o material e quem sabe até a própria flecha, por que não o fazer?

Para a realização desta pesquisa percorri alguns caminhos que mudaram ao longo do desenvolvimento da mesma. Nesse sentido, é necessário compreender o método não como algo fixo, fechado e inflexível, mas como caminhos que são trilhados e que podem (e devem) tomar outros rumos se assim for preciso. Porém, não significa dizer que a pesquisa foi realizada sem nenhuma rigorosidade, como um “vale tudo”, pelo contrário, os caminhos foram bem delineados para que não houvesse desentendimentos e desvios do objetivo de pesquisa. Assim, para Veiga-Neto (2009, p. 87):

[...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados. Sem isso, não há como nos comunicarmos e nem mesmo como pensarmos.

Tratou-se, então, de organizar os pensamentos, as ideias e as práticas com o intuito de, rigorosamente, coletar e analisar os dados para que a pesquisa pudesse constituir e ser constituída ao longo de muitas reflexões e contextualizações. Para tanto, utilizei a teorização como uma caixa de ferramentas, que movimenta ações e reflexões e que potencializa os recursos utilizados para pesquisar e aprofundar estudos. Em alguns momentos me utilizei de algumas ferramentas que foram mais úteis e proveitosas para operar de determinadas formas, já em outros, as guardei na gaveta e saí em busca de outras que pudessem me auxiliar a ampliar minha caixa de ferramentas e os usos que fiz dela. Nesse sentido, Foucault (2001) explica que

(...) pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações (p. 427).

Seguindo algumas possibilidades, pensei, então, ser interessante a utilização da noção de *governamento* como conceito-ferramenta, esta noção foi desenvolvida por Michel Foucault nas aulas do Collège de France, mais especificamente no curso Segurança, Território, População, de 1978 e se constitui em estratégias de condução da conduta dos outros e de si mesmo, estabelecendo diferentes relações entre os sujeitos e produzindo novas formas de ser. Veiga-Neto (2005) sugere a utilização do termo *governamento* quando houver a ação ou ato de governar, diferenciando-se da palavra *Governo*, escrita com G maiúsculo, tendo em vista que esta geralmente se refere ao Governo de um Estado, República ou Município, referindo-se sempre a uma instituição central, sendo uma das modalidades das práticas de *governamento*. Ou seja, podemos compreender que estas práticas de governo não estão ligadas à nenhuma instituição centralizadora do poder, relativas ao Estado ou a qualquer ordem superior, ao fim e ao cabo, “(...) são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos aí em práticas de *governamento*” (VEIGA-NETO, 2005, p. 21). Dessa forma, é possível entender que existem muitos governos, em diferentes instâncias, que se ramificam e se multiplicam, porém todos estão dentro da sociedade, do Estado, atuando sempre de forma insidiosa e engendrados no tecido social.

Como busquei compreender que estratégias o projeto social *Acreditar é Investir* desenvolve para atuar sobre a vida dos sujeitos jovens que estudam no CAIC/FURG, este conceito-ferramenta foi de grande auxílio para o desenvolvimento desta investigação. Nesse sentido, tomando emprestadas algumas ferramentas que pudessem nortear esta pesquisa, realizei algumas análises com o intuito de compreender como o projeto *Acreditar é Investir* surgiu e em quais circunstâncias históricas, sociais e pedagógicas isto aconteceu, assim como, problematizei tais documentos ao conhecer seus contextos e objetivos na época e quais deslocamentos foram percebidos atualmente.

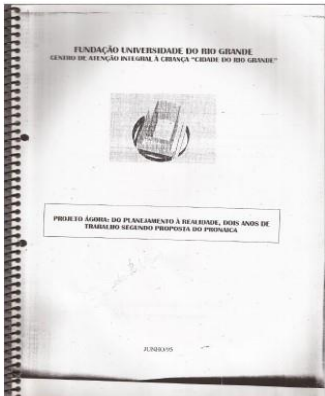
Para analisar as estratégias de *governamento* empreendidas pelo programa *Acreditar é Investir* fui em busca de documentos que regulamentassem o funcionamento do mesmo, suas regras, suas condicionalidades e sua própria história de constituição. Como não encontrei nenhum documento específico do surgimento do referido projeto, busquei outros que


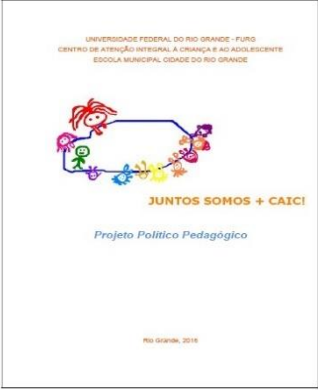

pudessem levar a entender o contexto de emergência de tal projeto. Conforme ressalta Le Goff (2003, p. 538), “O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (...)”, pretendo assim, lançar olhar a essas imagens do passado.

Por não encontrar nenhum documento escrito sobre a criação do projeto *Acreditar é Investir*, me detive a analisar o *Projeto Ágora: do planejamento à realidade, dois anos de trabalho segundo proposta do PRONAICA (1995)*, que descreve determinado ideal de educação e funcionamento, os quais acompanham o CAIC/FURG desde seu surgimento até a Contemporaneidade. A escolha desta versão do projeto Ágora se deu porque é aproximadamente neste período que surge o projeto *Acreditar é Investir* e, também, por não encontrar a versão original intitulada *Projeto Ágora: Construção do caminho*, que foi a proposta de trabalho pedagógico que determinava o funcionamento do Centro, a carga horária dos professores e o pensamento educacional da época. Como me interesse pelo surgimento do projeto *Acreditar é Investir*, penso que este traz mais subsídios, pois é uma reflexão de funcionamento de dois anos do *Projeto Ágora* e que de certa forma mostra a emergência do projeto e do CAIC/FURG.

Por não conseguir acesso a todos os Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos da escola, pois o Centro não mantém cópias destes arquivos, optei por analisar os últimos que foram construídos e acredito que estes mostraram a ideia de continuidade no pensamento de formação cidadã que aparece na criação do Centro, mostrando como esse discurso ainda é forte nas práticas do mesmo. No quadro abaixo, organizei os materiais que foram analisados e o que encontrei em cada um deles:

Tabela 5 – Materiais analisados durante a pesquisa

<p><i>Projeto Ágora: do planejamento à realidade, dois anos de trabalho segundo proposta do PRONAICA (1995)</i></p> 	<p>Este documento faz uma avaliação dos dois primeiros anos de funcionamento do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA. A partir dele é possível perceber a relevância do projeto Ágora para o surgimento dos projetos sociais dentro do CAIC, dentre ele o projeto <i>Acreditar é Investir</i>, foco desta pesquisa.</p>
---	---

<p><i>Regimento Interno da E. M. E. F. Cidade do Rio Grande⁷ (2013)</i></p> 	<p>Materializa todos os acordos legais com relação ao Centro, estabelecendo diretrizes que devem ser seguidas por alunos, professores e funcionários. Determina algumas questões pedagógicas e organizacionais quanto aos espaços que compõem o CAIC.</p>
<p><i>Projeto Político Pedagógico – PPP da E. M. E. F. Cidade do Rio Grande (2016)</i></p> 	<p>Propõe ações pedagógicas no âmbito das três áreas do Centro, dando enfoque ao que concerne à Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, estabelecendo rotinas, avaliações e processos pedagógicos, permeando a história do Centro e a contextualização do mesmo.</p>
<p><i>Site do CAIC/FURG</i> <www.caic.furg.br></p> 	<p>Dispõe de multiplicidade de arquivos antigos e atuais a respeito das histórias do Centro, assim como fotografias e atividades desenvolvidas pelas áreas da Saúde, Educação e Assistência Social. Os documentos que serão utilizados para esta investigação foram apanhados neste site.</p>

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

⁷ Penso ser interessante esclarecer que ao longo dos documentos, tanto do PPP, quanto do Regimento Interno, ora é utilizado o nome CAIC para se referir somente à escola, ora é utilizado para se referir ao Centro. Nesta investigação optei por utilizar CAIC/FURG quando me referir ao Centro, por entender que a escola faz parte do mesmo.

Essa primeira etapa possibilitou olhar para a história de construção do Centro, da escola, dos projetos que ali existem e por consequência do projeto *Acreditar é Investir*. Foi uma forma de compreender a atmosfera que ronda o surgimento do referido projeto e, por isso, tais documentos funcionam como monumentos que materializam as ações do passado para contextualizar o presente. Para tanto, compreendo os *documentos* como *monumentos* que mantêm sempre viva sua história e presença. Assim, na introdução de *Arqueologia do Saber*, Michel Foucault (1986) falou que a história tradicional se ocupou em “memorizar” os *monumentos* do passado, transformando-os em *documentos*, já a história arqueológica pode

[...] fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos [...] poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (1986, p. 08 – grifos do autor).

Tendo em vista este entendimento, se tornou curioso compreender as subjetivações que engendram as vidas de quem escreveu os documentos que foram analisados com a vida daqueles que são subjetivados por tais documentos na Contemporaneidade. Serão estes os “rastros deixados pelos homens” de que fala Foucault? Ao perceber e problematizar os discursos sobre inclusão social nos documentos analisados foi possível compreender qual o entendimento deste tema à época, realizando uma volta ao passado para entender melhor o que se tem no presente.

Ao analisar os documentos, me preocupei em perceber aquilo que está dito e não em procurar aquilo que possa estar escondido por trás do texto, pois “Não pretendo, ao analisá-los, interpretar seu conteúdo interno ou desvendar alguma suposta intenção obscura e oculta. O tipo de análise a que me proponho se dá no nível do próprio texto, daquilo que está dito, que está posto como materialidade do discurso” (LOCKMANN, 2010, p. 76). Acredito que a análise documental possibilitou *tecer* entendimentos acerca de alguns movimentos que aconteceram em determinada época e por isso se torna tão rico compreender as relações de idas e vindas com a história e que constituem o presente. Analisando estes *monumentos* foi possível perceber intencionalidades recorrentes na época da criação do objeto a ser estudado e como as mesmas impactam a vida dos sujeitos na Contemporaneidade.

Para auxiliar na busca de mais subsídios para esta pesquisa e para melhor compreender os discursos presentes sobre a inclusão social no CAIC/FURG atualmente, optei por problematizar as falas de alguns sujeitos que vivenciam o projeto social *Acreditar é Investir* a fim de entender de outro viés como os documentos acima referidos produzem os processos de in/exclusão vivenciados. Veiga-Neto (2011, p. 93) diz “(...) que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar”.

Considerando tais escolhas metodológicas e também que o projeto *Acreditar é Investir* não tem nenhum documento que determine sua criação e desenvolvimento, as práticas discursivas se constituíram em subsídios subjetivos com relação a este deslocamento, o que proporcionou diferentes problematizações a respeito. A partir dessas práticas discursivas foi possível ter maior entendimento e maior dimensão sobre o projeto social e a compreensão que os sujeitos têm dele.

De acordo com Michel Foucault, o discurso tem regras próprias, que não podem ser controladas pelo sujeito do discurso. “Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos” (1986, p. 56), possibilitando então, um engendrar entre o que é dito e o que é vivido, de tal forma que as duas coisas sejam uma só. É importante recordar que o discurso em Foucault se dá como “prática instituinte, como materialidade, como aquilo que cria os objetos de que fala” (RAGO, 2009, p. 17). Nesse sentido, construindo uma nova visão sobre o outro e entendendo suas diferenças a partir de alteridades de reflexão, rompendo com a lógica de identidade, o que torna a análise discursiva uma forma de rever e reviver o objeto de pesquisa a partir de diferentes perspectivas e vivências.

Depois de buscar compreender a atmosfera sob a qual surgiu o projeto *Acreditar é Investir* e devido a inexistência de um documento específico que norteasse a proveniência do mesmo, decidi conversar com as criadoras do projeto, utilizando a entrevista semiestruturada como procedimento metodológico para esta etapa da pesquisa. As mesmas foram as assistentes sociais que pensaram e executaram o projeto nos anos 1990, com ideais e perspectivas da época. Ainda, tentei conversar com o primeiro diretor do CAIC/FURG, que era professor da Universidade e vivenciou as primeiras experiências como gestor da Instituição e com a ex-diretora, que acompanhou durante alguns anos o CAIC e o projeto analisado, assim como seu funcionamento e suas reestruturações, desde que foi bolsista, professora, coordenadora até se tornar, posteriormente, diretora do Centro. Escolhi esses

sujeitos, pois os mesmos ainda poderiam fornecer informações importantes não apenas sobre a história de criação do projeto, mas também sobre o seu funcionamento, suas regras e suas especificidades.

Ao utilizar a entrevista como procedimento metodológico procurei dar espaço para olhares, silêncios, murmúrios, busquei me constituir em “(...) um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas!” (SILVEIRA, 2002, p. 134). Corroborando com Lockmann (2013, p. 47), entendo que a entrevista pode ser “(...) um evento discursivo compartilhado por duas ou mais pessoas, tendo como propósito coletar informações, por meio da fala, acerca de determinado tema”.

Por optar pela entrevista semiestruturada, realizei um planejamento prévio com questões norteadoras, que estão anexas a esta dissertação. “Sendo assim, para ser considerada como tal, a entrevista deve incluir uma comunicação por meio da fala, a qual pode ser conduzida por perguntas previamente definidas que podem ou não ser alteradas, mudadas, ampliadas no decorrer da entrevista” (LOCKMANN, 2013, p. 47-48). Penso que as entrevistas e análises documentais possibilitaram movimentar as estratégias de poder desenvolvidas pelo projeto *Acreditar é Investir*, tendo em vista que:

As estratégias de poder, ao mesmo tempo em que são alimentadas por aquilo que é visto e falado nos arquivos de saber – atualizando-se, portanto –, de certa maneira imprimem certo regime de possibilidade a esses arquivos, oferecendo, assim, limites para aquilo que pode ser pensado ou falado em cada época histórica (AMBRÓZIO, 2018, p. 113).

Dessa forma, entendo que esta pesquisa rompeu com alguns limites até então apresentados, possibilitando outras formas de olhar para o projeto analisado. Sendo assim, compreendo os momentos de entrevista como espaços de trocas em que entrevistador e entrevistado articulam uma gama de significados e partilham de diferentes sentidos acerca dos assuntos discutidos, constituindo, conforme expressa Silveira (2002), uma *arena de significados* para ambos e possibilitando aos entrevistados que tentem “(...) se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes” (SILVEIRA, 2002, p. 140).

A busca pelo primeiro diretor do CAIC/FURG não surtiu os resultados esperados para a pesquisa, pois o mesmo relatou nada saber sobre o Centro e que, portanto, não poderia auxiliar nesta investigação. Os caminhos investigativos são imbricados de imprevistos e

situações inusitadas cabendo ao pesquisador contornar tais circunstâncias e redirecionar aquilo que se propõe, o que se torna muito enriquecedor para esta empreitada.

Tendo em vista a recusa do primeiro diretor na participação desta pesquisa, resolvi então conversar com o primeiro coordenador administrativo do CAIC/FURG, a fim de compreender como se dava o funcionamento do projeto *Acreditar é Investir* no início e ao longo dos anos em que ele desenvolveu suas funções no Centro.

Após as tentativas foram entrevistados⁸: o primeiro coordenador administrativo, identificado como *Ômega*; as criadoras do projeto *Acreditar é Investir*, identificadas como *Alfa* e *Beta* e a ex-diretora do CAIC/FURG, chamada de *Delta*.

O entrevistado *Ômega* acompanhou todas as funções administrativas do CAIC durante 14 anos, porém sempre teve um olhar sensível e diferenciado com os estudantes, fato que o aproximava da comunidade. Atualmente, aposentado, atua ainda na horta, atividade que faz parte do projeto *Acreditar é Investir*.

As entrevistadas, *Alfa* e *Beta*, trabalhavam como assistentes sociais no setor de Recursos Humanos da FURG, na época do surgimento do projeto *Acreditar é Investir*. *Alfa* trabalhou por 14 anos no setor de serviço social do CAIC pela manhã e na FURG pela tarde. *Beta* não trabalhou no CAIC, mas em parceria com *Alfa* montou o projeto *Acreditar é Investir*, desenvolvendo e acompanhando as ações do mesmo durante oito anos. As autoras do projeto estabeleceram parcerias em diversas áreas da universidade, garantindo assim o auxílio financeiro para o mesmo e espaços fora do CAIC para que os estudantes pudessem atuar.

A entrevistada *Delta* atuou durante 17 anos no CAIC, iniciando suas atividades como bolsista, depois como professora municipal da Educação Infantil e coordenadora da mesma etapa na Escola Cidade do Rio Grande, que se localiza no CAIC/FURG, e ao final, como diretora do Centro. *Delta* sempre esteve muito envolvida em todos os projetos desenvolvidos no Centro, se tornando próxima à comunidade e buscando parcerias para que os recursos fossem voltados para a permanência dos projetos e dos auxílios sociais. Com relação ao projeto *Acreditar é Investir*, buscou ampliar as possibilidades dos estudantes, mesmo depois que estes saíam da escola, o que criou vínculos com alguns alunos, que voltavam para agradecer pelas oportunidades ofertadas.

Com o intuito de perceber os impactos desse projeto na vida dos estudantes jovens do CAIC, utilizei a investigação narrativa como procedimento metodológico, que produz diferentes significados entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador, na construção de suas

⁸ A identidade dos entrevistados foi preservada e por escolha dos mesmos seus nomes foram substituídos por letras do alfabeto grego, fazendo uma analogia com o projeto *Ágora* que teve influência grega.

histórias e das formas linguísticas e discursivas que utilizamos em nossas narrativas. Assim, a narrativa não invade a subjetividade de forma súbita e hostil, mas envolve os sujeitos num jogo discursivo “(...) que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama” (LARROSA, 2002, p. 472). Portanto, por entender que este procedimento pode ser

[...] uma possibilidade para que os sujeitos envolvidos na pesquisa, como também para os pesquisadores/as, compartilhem histórias num processo de (re)construção e (re)organização das experiências vividas que compõem a trama das relações – que envolvem os sujeitos e os constituem – inventando e fabricando histórias narradas (RIBEIRO; ÁVILA, 2013, p.77).

Dessa forma, a escolha desta ação metodológica se deu a partir da possibilidade de realizar encontros com os estudantes que participam na condição de bolsistas e que ocupam posições diferentes dentro do projeto *Acreditar é Investir*, construindo um momento de partilha de suas histórias e memórias referentes ao projeto. Os encontros foram quinzenais, ocorrendo no segundo semestre de 2018 e se constituindo em momentos de diálogo sobre as perspectivas e os entendimentos dos estudantes acerca do projeto e dos efeitos que as ações do mesmo produzem em suas vidas. Nos encontros com os jovens foram oportunizados diferentes momentos para que pudessem narrar suas vivências no projeto, utilizando para isso uma rede de narrações que envolveu: escritas autobiográficas, diários, vídeos, desenhos, cartas, fotografias etc... Sendo assim, a produção de dados, segundo Ribeiro e Ávila (2013), pode se dar por meio de uma *rede de narrações*, que pode envolver “(...) entrevistas, notas de diários, escritas autobiográficas e biográficas, contar histórias, escritas de cartas, fotografias, histórias de vida, entre outras” (p.77).

Compreendo que esta escolha metodológica foi enriquecedora para os jovens, que puderam se sentir mais à vontade ao interagir uns com os outros e com o pesquisador, proporcionando interações, aprendizagens e reconstruções de suas histórias dentro ou fora do projeto. Na próxima seção, minha escrita foi focada nos movimentos e pensamentos éticos necessários para que uma pesquisa seja considerada séria e de qualidade.

2.1 PENSANDO A ÉTICA NA PESQUISA

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (FOUCAULT, 1995a, p. 256).

Falar das questões éticas da pesquisa se faz necessário para que todos os sujeitos envolvidos possam respeitar e ser respeitados durante a realização de qualquer investigação. Como tudo é perigoso, como nos fala Foucault, precisamos ter cuidado em diversos contextos de uma investigação, seja com os elementos mais burocráticos e formais, como os termos de consentimento, as autorizações para as conversas e para as entrevistas, seja com o tratamento humanizado dado aos sujeitos, aos materiais e aos documentos que irão cruzar nossos caminhos de pesquisa e que são tão importantes quanto nossa rigorosa disciplina para a escrita.

As investigações acadêmicas precisam retornar de alguma forma para a sociedade, divulgando os saberes, achados e práticas que foram construídos ao longo das pesquisas, na maioria das vezes financiadas pela população, por meio dos impostos pagos para manter Universidades públicas e gratuitas em funcionamento. Nossas escolhas precisam ser pensadas levando em consideração o cunho político da nossa pesquisa, que fala sobre nós e sobre os que a estão financiando. Dessa forma, entendo que:

[...] nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas. Então, diante de uma folha em branco, de um projeto que teima por vezes, desesperadamente, em não ser escrito, talvez um bom começo seja perguntar-nos: que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora? (VEIGA-NETO, 2002, p. 53).

Portanto, é indispensável problematizar o que foi naturalizado no campo da educação, mas procurando pensar de modos diferentes daqueles que estamos acostumados a pensar e nos permitindo conhecer e adentrar maneiras diversificadas de agir e enxergar a vida, o mundo, as pesquisas, os escritos.

Concordo com Veiga-Neto (2017, p. 294) quando o mesmo fala que “Mais do que um capricho intelectual ou exercício metodológico, o pensar de outros modos pode nos municiar e instrumentalizar no sentido de emprendermos novas lutas tanto para mudarmos aquilo que nos incomoda quanto para mudarmos a nós mesmos”. Para tanto, talvez seja necessário compreender nossas pesquisas para além das quantidades, definindo como mote as qualidades e rigorosidades investigativas imprescindíveis para que se produza uma boa pesquisa acadêmica. Tais qualidades e rigorosidades não dizem respeito apenas à escrita acadêmica, ao manuseio com os livros, aos autores e aos materiais diversos que temos contato durante o processo de pesquisa, mas também qualidade e rigorosidade com as pessoas que estão envolvidas em cada etapa de uma pesquisa acadêmica. Falo aqui de um olhar atento, empático

e humilde com todos os seres que compõem uma investigação, contribuindo de formas variadas para que se possa construir e reconstruir perguntas, dúvidas e problematizações sobre nossos objetos de pesquisa e sempre partindo do pressuposto de que uma pesquisa nunca se constitui de forma solitária, existindo sempre, direta ou indiretamente, interlocuções com outros sujeitos.

Antes de falar sobre o entendimento de *ética* segundo Foucault, preciso discorrer sobre o entendimento do autor sobre a *moral*, qual seja a constituição dos indivíduos em sujeitos morais e os modos de subjetivação que cada um estabelece consigo próprio. Segundo Castro (2009, p. 155), a *moral* para Foucault consistiria em um “(...) conjunto de valores e regras que são propostos aos indivíduos e grupos, por diferentes aparatos prescritivos (a família, as instituições educativas, as igrejas, etc.), de maneira mais ou menos explícita”. Seria, ainda, as relações constituídas pelos sujeitos com estas normas e códigos, seja pela aceitação ou discordância dos mesmos. Já a *ética* para Foucault “(...) diz respeito à relação que cada um estabelece consigo mesmo, marcando um *éthos*⁹, um modo de ser, um modo de estar no mundo, de se relacionar com o mundo e de se relacionar “para dentro” de si” (VEIGA-NETO, 2017, p. 278). Esse *éthos* mencionado por Veiga-Neto relaciona-se com os modos de estar no mundo, com os outros sujeitos e consigo mesmo, marcados sempre a partir de determinada época e determinadas relações sociais e culturais distintas que subjetivam nossos discursos e nossas práticas.

Ao fim e ao cabo, entendo que a *ética* na pesquisa corresponde tanto às relações que cada um tem consigo mesmo (*éthos*), quanto com a relação que constituímos com os outros ao longo de uma investigação (*éthos*), seja nos deslocamentos de pensamento que ocorrem ao longo de uma escrita ou nos modos de se utilizar uma ou outra teorização. Perpassa, então, por movimentos que se desdobram e subjetivam os sujeitos participantes de uma pesquisa, fazendo com que pesquisadores e pesquisados sejam direcionados a problematizar suas relações consigo mesmo e com os outros, a partir das relações desenvolvidas com o objeto de pesquisa.

As relações morais e éticas que estabelecemos com nós mesmos são fundamentais para que possamos constituir nossas relações com os outros, com nossos objetos de pesquisa, com os autores que se tornam próximos ou que se distanciam e com os sujeitos que de alguma

⁹ De acordo com Lockmann (2017, p. 34) “No sentido dicionarizado, o termo *éthos* (grafado com epsilon) refere-se a um conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres, etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região. Já o termo *êthos* (com eta) refere-se a um modo particular de conduzir-se, de portar-se, que remete a um caráter pessoal”.

forma participam de nossos trabalhos científicos. Quero dizer que para além da produtividade como único objetivo, precisamos aprender a enxergar e sentir melhor tudo o que nos perpassa enquanto pesquisadores e sujeitos éticos e morais, com o intuito de que possamos também nos permitir transformar e pensar diferente do que pensamos, para então qualificarmos ainda mais nossos caminhos metodológicos e investigativos.

Assim, a partir dessas compreensões e das relações que precisamos estabelecer com os outros no decorrer da investigação, tomo alguns cuidados éticos para o desenvolvimento da pesquisa, tais como a utilização de termos¹⁰ que explicitem os objetivos, consentimentos e respaldos legais acerca das funções do pesquisador e dos participantes desta pesquisa. Portanto, utilizei um termo de consentimento institucional e uma autorização para utilização do nome do CAIC e termos de consentimento individual para as pessoas envolvidas. Além desses cuidados, estabeleci com os sujeitos e com a instituição o compromisso de dar retorno sobre o que for produzido, pois compreendo que este movimento é fundamental por parte do pesquisador, por considerar os sujeitos envolvidos na pesquisa e suas contribuições durante a participação na mesma.

No próximo capítulo, me propus a analisar alguns aspectos históricos que contribuíram para compreender o pensamento e as práticas da época em que o CAIC/FURG foi criado, delineando e esclarecendo suas propostas e ações no presente.

¹⁰ Os termos citados, assim como o roteiro da entrevista semiestruturada utilizada para nortear a conversa com os participantes desta pesquisa se encontram anexados, ao final desta pesquisa.

3. A HISTORICIDADE DO CAIC/FURG: ASPECTOS QUE SUBJETIVAM COMO SE É...

A história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta e distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 1986, p. 07).

Partindo desse entendimento histórico de Michel Foucault é possível seguir para a próxima etapa desta pesquisa que se propôs a reconstruir algumas histórias do CAIC/FURG e suas relações com o presente. Assim, com o objetivo de compreender como se constituíram as práticas que hoje engendram o CAIC/FURG julguei necessário voltar ao passado e contextualizar alguns pensamentos/práticas políticos e pedagógicos da época de sua fundação. Não procurei com isso desvendar a origem de suas práticas, mas momentos que contribuíram e contribuem para se pensar o que existe hoje. Entendo que “A História, embora possa parecer, às vezes, homogênea, contínua, habitada pela semelhança, pela repetição, pelo mesmo, é trabalhada por dentro pela diferença, pela heterogeneidade, pela descontinuidade...” (ALBUQUERQUE JR, 2007, p. 31). Voltando o olhar ao passado e à descontinuidade, penso que foi possível ter maior entendimento de alguns discursos que atualmente permeiam esta instituição e que constituíram e constituem sua prática deste jeito e não de outro. De acordo com Foucault (2001, p. 449):

A história tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes. Aquilo que a razão experimenta como sendo sua necessidade, ou aquilo que antes as diferentes formas de racionalidade dão como sendo necessária, podem ser historicizadas e mostradas as redes de contingência que as fizeram emergir.

Pensando nas condições de emergência do CAIC/FURG, me propus a compreender uma parcela de sua história, do que esta instituição foi e do que é na vida dos sujeitos que a constituem e que são constituídos por ela, de uma forma e não de outras. Dessa forma, na cidade do Rio Grande/RS, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC

foi fundado em 20 de maio de 1994, situado dentro do Campus Carreiros da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, atualmente ele é uma das unidades da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEXC da mesma universidade. No Centro funcionam três áreas: Educação Escolar, Saúde e Ação Comunitária ou Assistência Social, na qual estão todos os projetos sociais oferecidos. Cabe salientar que a instituição surgiu, primeiramente, ligada unicamente a FURG com o nome “Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente” e através de projetos educacionais que buscaram a parceria com a Prefeitura Municipal do Rio Grande – PMRG foi criada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, através do Decreto 6.524 de 07/07/94.

Esses Centros foram construídos em diversos lugares do Brasil com o intuito de entrelaçar educação, saúde e assistência social, em uma época (Década de 1990) na qual o investimento nos sujeitos com o objetivo de prevenir riscos futuros e o princípio da inclusão, dentro de uma racionalidade neoliberal, estavam em ascensão no Brasil. É importante salientar e explicar o entendimento de racionalidade, como sendo a organização dos meios (ações) para que se chegue aos fins (objetivos) e neoliberalismo não como uma ideologia ou apenas como pensamento econômico, mas como forma de vida, que captura os sujeitos e os inclui na lógica da concorrência. Nesse sentido, é possível compreender que o neoliberalismo

[...] repassa a cada indivíduo a responsabilidade pela busca de alternativas que permitam a sua inserção na lógica do consumo e, com isso, objetiva o fortalecimento do mercado através do estímulo à competição. Nessa lógica competitiva, cabe à escola muito mais do que ensinar: cabe, agora, aprender a empregar (RECH, 2015, p. 157).

Levando em consideração essa lógica competitiva, que também induz os sujeitos ao consumo, mas que tem como principal foco a concorrência, seja entre os sujeitos, entre as instituições e entre nós consigo mesmos, se torna possível compreender que o neoliberalismo utiliza diversificadas estratégias que visam a responsabilizar cada indivíduo por seu sucesso ou por seu fracasso. Sucesso na vida, na profissão, na escola, no mundo, enfim, imbricada nessa racionalidade está o pensamento de que tudo vai depender única e exclusivamente de seus esforços para que seus sonhos sejam concretizados e, assim, o Estado tem minimizado seus esforços econômicos, sociais e culturais de oportunizar condições de possibilidades para que a sociedade como um todo possa ter equidade de acesso e permanência em escolas, universidades, teatros, dentre outros espaços fundamentais para que possamos nos constituir de modos diferentes do que somos. Sendo assim, é possível perceber de forma muito clara a articulação entre “aprender a empregar” e “ensinar para o futuro” ao analisar o Projeto

Político Pedagógico¹¹ – PPP do Centro (CAIC, 2016), pois de acordo com este documento, a parceria existente entre a Escola, a Universidade e a Prefeitura é uma iniciativa que visa permitir a formação plena dos educandos, “preparando-os” para a formação cidadã. Diversos projetos são estabelecidos junto à Universidade, possibilitando um processo de troca entre as duas instituições, no qual a escola precisa oferecer vagas para os estágios obrigatórios e não obrigatórios dos cursos de licenciatura ligados à FURG e em contrapartida a Universidade se encarrega de alguns serviços e obrigações financeiras¹².

A criação do Centro surgiu em meio a discussões e constituições de propostas que visavam equiparar injustiças sociais, econômicas e políticas pelas quais os países subdesenvolvidos passavam. No Brasil, os índices de escolaridade eram muito baixos¹³ e para alterar este quadro, o Governo Federal começou a executar determinadas ações que pudessem incluir a sociedade, aqueles que vivenciavam diversos tipos de exclusão social, buscando ampliar os acessos à saúde, assistência social e educação de forma integral. Porém é importante ressaltar que a inclusão na Contemporaneidade tomou maior evidência e destaque no Brasil na mesma época, durante os anos 1990, ocupando “[...] o status de imperativo de Estado” e tornando-se então “(...) uma das estratégias Contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade (...)” (LOPES; FABRIS, 2013, p.7). Portanto, as ações que visavam diminuir a pobreza, ampliar o acesso e permanência à escola e à Universidade, a criação de programas sociais, a inclusão de todas as pessoas à sociedade, tudo isso

[...] continua sendo regulado pelo imperativo da inclusão, a regra máxima do neoliberalismo: regra da não exclusão. Parece-me que estamos diante de um refinamento das estratégias neoliberais que agora articulam o social e o educacional, de uma forma ainda não vista na história do Brasil. Nesse novo processo de articulação, o educacional assume um papel chave, porque é por meio desse que as ações de intervenção sobre o social se desenvolvem e conseguimos investir em capitais humanos modificando, assim, a sociedade. Isso se concretiza com a melhora da qualificação da população brasileira por meio das competências, habilidades e aprendizagens oportunizadas e produzidas em cada sujeito da população, ou que cada sujeito, agora, produz para si próprio (LOCKMANN, 2013, p. 283).

¹¹ O Projeto Político Pedagógico – PPP do CAIC/FURG engloba todas as áreas do Centro (educação, saúde e assistência social), envolvendo as ações, conceitos e propostas do mesmo.

¹² Mais adiante me deterei em contextualizar a relação CAIC/FURG.

¹³ De acordo com o site do IBGE, a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/IBGE) mostra que havia, na Década de 1990, em torno de 60 milhões de crianças e adolescentes, de zero a dezessete anos, fora da escola, isso correspondia a 41% da população total do Brasil. Por volta de 15 milhões de pessoas eram tidos como indigentes (BRASIL, 2017).

Com o intuito de concretizar esse processo de articulação entre o social e o educacional, a disseminação de programas sociais e assistenciais atrelados à educação e à saúde se configura como uma das estratégias mais produtivas para conhecer as vulnerabilidades e suas causas, tornando possível investir nas competências, habilidades e aprendizagens mais eficientes para que os sujeitos entrem ou permaneçam no jogo econômico. Nesse sentido, a fim de suprir tal demanda de exclusão social, o Governo Federal, tendo como representante o então presidente Fernando Collor de Mello, instituiu a criação, em 14 de maio de 1991, do Centro Integrado de Apoio à Criança – CIAC.

Inspirados nos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP, o objetivo do CIAC era proporcionar atendimento integral que envolvesse educação, saúde e assistência social, ampliando a jornada escolar e atendendo crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social e econômica. Porém, mesmo envolvendo a educação como maior potencializadora desse atendimento integral e “(...) com todo o discurso de modernidade e exaltação da educação como forma de chegar ao progresso do país, os CIACs tiveram sua criação ligada à Legião Brasileira de Assistência e não ao Ministério da Educação” (SANTAIANA, 2015, p. 73). Além disso, o CIAC era ligado também ao Ministério da Criança e ao projeto “Minha Gente”, ambos sob coordenação do Ministério da Saúde. Assim, o decreto que instituiu o projeto “Minha Gente” diz que o mesmo foi criado

[...] como um esforço racional para promover o bem-estar da criança e do adolescente, conferindo a mais absoluta prioridade aos seus direitos, a sua sobrevivência, à sua proteção e ao seu desenvolvimento. *Reconhecendo-se que a criança é a base de todo o processo de construção de uma sociedade nova, esse esforço racional, consubstanciado no Projeto "MINHA GENTE", conduzirá ao bem-estar e à melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade brasileira.* São compromissos básicos do Projeto: i) a garantia de oportunidades de atendimento para todas as crianças, independentemente de sua origem e sexo; ii) o desenvolvimento de ações múltiplas, a serem realizadas por diferentes setores sociais; iii) o aproveitamento de iniciativas e a articulação com instituições e equipamentos já existentes nas comunidades; e iv) o atendimento integral à criança e ao adolescente de uma determinada comunidade, juntamente com seu núcleo familiar (BRASIL, 1992, p. 02) [Grifos meus].

Acreditando que a partir do futuro das crianças seria possível construir uma nova sociedade é possível perceber que o projeto “Minha Gente” visou atuar diretamente na vida daqueles que pudessem vir a oferecer prejuízos à sociedade, conduzindo suas condutas e investindo nesses sujeitos infantis através da educação, saúde e assistência social e para isso

os CIACs se configuravam como ótimos instrumentos institucionais, pois contavam com atendimento integral nessas três áreas. De acordo com Kohan (2003, p. 250), a experiência da infância “(...) é a afirmação de uma política que se recusa a aceitar o que é, mas não postula um dever ser”, portanto, sendo uma experiência imprevisível e inesperada, que não pode ter o futuro de uma sociedade como determinante de suas vidas. Tal projeto, por meio de diferentes estratégias, buscava inculcar nos corpos e mentes infantis responsabilidades e obrigações futuras, com o intuito de criar uma sociedade com determinados valores, moldada pelos ideais do Governo da época, criando táticas para que as crianças não pudessem experienciar a infância pela infância.

Compreendo que tais práticas, como o atendimento integral à criança e ao adolescente, que entrelaça educação, saúde e assistência social são técnicas de investimento em capital humano, que produzirão competências e habilidades específicas para o mercado de trabalho, moldando naqueles sujeitos um indivíduo útil para os interesses almejados pela racionalidade neoliberal na sociedade. Nessa conjuntura, o capital humano “[...] é o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 308). Assim, é possível entender que o neoliberalismo objetiva formar

[...] um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais (FOUCAULT, 2008b, p. 315).

Tais investimentos educacionais não se reduzem apenas no que diz respeito ao escolar e ao profissional, mas também às questões como o cuidado do corpo e o ambiente em que o sujeito cresce e se desenvolve, pois, um sujeito saudável, assim como aquele que cresce com estabilidade financeira, emocional e social tem maiores chances de produzir mais e melhor no futuro. Além disso, é necessário que os indivíduos se tornem cada vez mais competitivos e aprendam a investir neles mesmos, buscando sempre dar o seu melhor e usando o máximo de sua criatividade, autonomia e vontade de vencer.

Dessa forma, o projeto “Minha Gente”, ao dar destaque e entender a criança somente como o futuro de uma nova sociedade desenvolve um espaço privilegiado de investimento nos *capitais-infantis* (LOCKMANN, 2013). Para que se tornem viáveis tais investimentos é necessário incluir a educação como instrumento facilitador do acesso aos *capitais-infantis*,

visto que “[...] a escolarização de massas é importante na lógica neoliberal; e, talvez mais do que isso, sugiro que ela possa ser até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo” (VEIGA-NETO, 2000). Como já mencionado, a atenção integral à criança e ao adolescente foi um dos principais objetivos deste projeto e

[...] envolve a prestação de um elenco de serviços no âmbito dos Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs, a serem implantados pelo Governo Federal, que compreendem: i) Proteção Especial à Criança e à Família; ii) Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; iii) Creche e Educação Pré-escolar; iv) Educação Escolar; v) Esportes; vi) Cultura; vii) Educação para o Trabalho; viii) Alimentação; ix) Suporte Tecnológico; e Gestão (BRASIL, 1992, p. 02).

Para dar conta de tantas demandas ao mesmo tempo os CIACs foram construídos concomitantemente em diversas cidades do Brasil e contavam com investimentos e parcerias de diferentes instituições, que davam suporte aos objetivos traçados pelo projeto “Minha Gente”. Nesse sentido, de acordo com o documento que orientou a criação e o funcionamento do projeto, entendia-se que a estrutura física deveria ser igual em todas as regiões do País, mesmo que cada uma tenha climas, culturas e necessidades diferentes. De acordo com o referido projeto:

O CIAC é a forma mais apropriada de atender a exigência do Projeto quanto a integração espacial dos serviços, oferecendo condições ideais para a melhor consecução da atenção integral. O conjunto arquitetônico de cada CIAC é composto por prédios interligados por passarelas cobertas, praticamente situado no nível térreo, e prevê amplas áreas livres, cobertas e descobertas, segundo a concepção de se criar um espaço físico integrado e flexível, compatível com a idéia de sua utilização simultânea para as diversas atividades (BRASIL, 1992, p. 02).

Porém, antes da conclusão das obras, no mesmo ano de 1992, o projeto já tinha sofrido muitas mudanças e reformulações, que alteraram o nome e também a configuração estrutural destes Centros. Com a troca de governo, o então Presidente da República Itamar Franco passou a coordenação dos CIACs para o Ministério da Educação e do Desporto – MEC, que alterou o nome e também a proposta dos Centros. Percebo neste deslocamento, que repassa a responsabilidade dos CIACs do Ministério da Saúde para o Ministério da Educação, um primeiro movimento de alocar na educação propostas assistenciais, o que contribui para o alargamento das funções da escola, que precisam gerenciar também as áreas da saúde e assistência social a partir deste momento. Surge então, substituindo o projeto “Minha Gente”,

o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, que foi criado em 1993 e que:

Tem praticamente os mesmos objetivos do projeto de origem, mas passou a adotar, para a sua operacionalização, as unidades físicas dos CIACs – agora chamados CAICs (Centros de Atenção Integral à criança) – com a adequação de espaços físicos pré-existentes e a articulação e integração de serviços setoriais voltados para a criança (MENEZES, 2001).

A proposta agora é integrar as três áreas dentro de uma pedagogia de atenção integral. De acordo com o PPP (CAIC, 2016), alguns subprogramas norteavam as ações do Centro, tais como: Proteção Especial à Criança e à Família; Proteção à Saúde da Criança e do Adolescente; Educação Infantil; Educação Escolar; Esportes; Cultura; Educação para o Trabalho; Alimentação.

Tais subprogramas são constituídos a partir da ideia da não exclusão e abrangem diversas áreas, tendo em vista a inclusão de todos e em tempo integral, assinalando a Década de 1990 como um marco para as políticas de inclusão. A partir dos subprogramas podia-se acompanhar a criança, o adolescente e o adulto, envolvendo toda a família nas tramas do neoliberalismo e tornando aqueles sujeitos vulneráveis, agora, conhecidos por meio da saúde, educação e assistência social em um único espaço. Espaço esse que se torna um meio econômico de controle e regulação da população e que demarca a inclusão no Brasil como um imperativo que

[...] implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar. Sem mais discutir a pertinência ou não da inclusão, o Estado cria condições de materialização de ações reconhecidas como inclusivas, visando garantir a participação de todos em distintos espaços (LOPES; RECH, 2013, p. 212-213).

Esses espaços necessitam estar preparados física e socialmente, pois lidam com a diversidade e suas múltiplas formas de ser e estar no mundo. Diversidades essas que acompanham as crescentes mudanças ocorridas na sociedade, tais como a “[...] globalização da economia, o aumento da concentração de renda com o simétrico distanciamento econômico entre o pequeno número de países ricos e o grande número de países pobres”, assim como consolida-se “(...) o aparecimento e fortalecimento das mais variadas minorias – étnicas, sexuais, religiosas, culturais, etc. – e o surgimento e expansão do neoliberalismo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 193).

Na próxima seção busco compreender a atmosfera que ronda o surgimento do CAIC/FURG, a partir das políticas públicas federais que regulamentavam esses centros na década de 90, assim como os momentos históricos, econômicos e sociais vivenciados pelas comunidades adjacentes.

3.1 AS LINHAS DE PROVENIÊNCIA DO CAIC/FURG

Pressupõe-se, nesse sentido, entender que as diversidades de gênero, etnia, cultura, idade fazem parte do cotidiano da Escola e da vida em sua integralidade, o que implica o combate à desigualdade e garantia de vivência ética em um contexto marcado pelas disparidades sociais, econômicas e ambientais que precisam ser superadas (CAIC, 2016, p. 14).

Como já citado anteriormente, em Rio Grande, o CAIC/FURG surgiu em 1994 e por estar localizado dentro da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, possui ideais e perspectivas diferentes dos outros CAICs, visando a superação de situações consideradas problemáticas e desiguais. Segundo o PPP (CAIC, 2016), além de atender a dez bairros diferentes (Castelo Branco I e II, Vila Maria, Cibrazen, Junção, Perfilurb, Cidade de Águeda, COHAB IV, Santa Rosa e Nossa Senhora de Fátima) que vivenciam dificuldades econômicas, ambientais e sociais como vulnerabilidade e falta de acesso ao mercado de trabalho, o CAIC/FURG, envolvendo todas as áreas, traz em sua metodologia, de acordo com o PPP (CAIC, 2016), relevante preocupação em formar cidadãos atuantes e, por isso, age juntamente à comunidade em seus diversos projetos, que objetivam manter os estudantes dentro da instituição para que potencializem suas competências e habilidades, garantindo maior acesso à inclusão social.

Conforme está descrito na Lei Federal nº 8 642, de 31 de março de 1993, a organização pedagógica de um CAIC precisa priorizar:

I – mobilização para a participação comunitária; II – atenção integral à criança de 0 a 6 anos; III – ensino fundamental; IV – atenção ao adolescente e educação para o trabalho; V – proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente;
VI – assistência a crianças portadoras de deficiência; VII – cultura, esporte e lazer para crianças e adolescentes; VIII – formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes (BRASIL, 1993).

Além disso, como o CAIC/FURG surgiu antes da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96, que estabelece hoje a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade, buscava meios pelos quais pudessem garantir que as crianças e os jovens estivessem dentro da escola. Ainda de acordo com o referido documento, o principal objetivo do Centro é oferecer vivências democráticas e qualificação técnica aos seus estudantes. Com o intuito de explicitar a organização do CAIC/FURG, segue abaixo um organograma mostrando sua estrutura:

Figura 4 – Organograma referente à organização do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG



Fonte: Organograma elaborado pelo autor.

Ao olhar o organograma acima, é possível perceber em funcionamento o *dispositivo de intersetorialidade* operando na gestão e organização do CAIC/FURG, no qual diferentes setores constituem as relações e as regulamentações desenvolvidas no Centro. Nesse sentido,

concordo com Santaiana quando ela diz que “o dispositivo de intersectorialidade conduz e produz práticas que permitem que a intersectorialidade ocupe um lugar de força e verdade inclusive na gestão da escola” (2015, p. 108). Podemos dizer que tal estrutura funciona por dentro de um dispositivo mais amplo que Santaiana (2015) chamou de dispositivo de intersectorialidade. De acordo com a autora:

(...) vários elementos se articulam: normativas, prescrições pedagógicas, compromissos internacionais, manuais didáticos, resoluções, leis, planejamentos gerenciais, elementos já citados anteriormente. Tais elementos, potencializados pelas relações de poder e saber, vêm configurar o que, contemporaneamente, chamo de dispositivo de intersectorialidade (2015, p. 45).

São diferentes espaços se conectando em um mesmo ambiente e que produzem discursos, práticas e modos de educação, pois acabam incidindo na escola. Dentro dessa rede intersectorial, o convênio estabelecido entre CAIC, FURG e Prefeitura Municipal do Rio Grande – PMRG acontece desde sua fundação até os dias de hoje, articulando algumas relações, sendo que:

Nesta parceria, coube ao município o gerenciamento de recursos humanos e a merenda escolar e à Universidade o gerenciamento acadêmico e administrativo. Assim, são de responsabilidade da Universidade: Direção – comum à Escola e ao Centro – Coordenadores setoriais na Área da Saúde (já que o Centro possui um posto médico em suas dependências, também conveniado com o Município – Secretaria de Município de Saúde); a Coordenação da Ação Pedagógica, a Coordenação da Ação Estudantil e a Coordenação de Estágios e Projetos, as quais compõem a tríade que constituiu o NAPEX (Núcleo de Ações Pedagógicas e Extensionistas), além de assistente social, pedagogo escolar e profissional de psicologia (CAIC, 2016, p. 02-03).

Assim, com a fundação do CAIC/FURG surge, também em 1994, o *Projeto Ágora*, o qual não se tem registro do texto original, apenas uma segunda versão, que é a utilizada nesta pesquisa. Na Grécia Antiga, a Ágora era como se chamavam as praças públicas, locais onde ocorriam reuniões que decidiam os rumos da pólis (cidade), festividades, entre outros assuntos que julgassem pertinentes. Aconteciam também as assembleias, onde, através do voto direto, os cidadãos podiam decidir sobre temas ligados à justiça, leis, obras públicas, cultura etc.

De acordo com o documento aqui analisado, “A Ágora é o lugar de se aprender, é o lugar do saber, a Ágora é o coração da cidade. A Ágora é entendida por nós não como um

espaço físico de reunião, mas como um espaço de construção simbólica e mental da cidadania (FURG, 1995, p. 04)”. O foco principal do projeto era a educação e todas as áreas do Centro deveriam estar envolvidas com a construção de saberes para uma vida democrática e cidadã. De acordo com o projeto *Ágora*, o CAIC/FURG

[...] não é apenas o funcionamento de uma escola através de um convênio entre Universidade e Município, é também uma ação comunitária que busca recuperar na comunidade, na qual se insere, o sentido dinâmico das ações realizadas pelos sujeitos em sua vida social (FURG, 1995, p. 10).

O projeto previa um funcionamento muito mais amplo do que somente uma instituição sendo gerenciada por duas mantenedoras, o que demandava processos funcionalmente mais trabalhosos e economicamente mais caros para ambas. É possível verificar que no cronograma referente às ações do Projeto *Ágora* está descrito: “– contato com a FEBEM, implantação do Projeto *Acreditar é Investir*” (FURG, 1995, p. 23). A Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor – FEBEM foi criada em 1976 pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM e era responsável por executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes infratores com idade entre 12 e 21 anos incompletos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e, embora não fique claro, é possível que este contato tenha sido efetuado com o intuito de mostrar aos jovens quais as consequências de algumas infrações, para que os mesmos não viessem a infringir leis e normas dentro e fora da escola. Atualmente, a instituição responsável pelas medidas socioeducativas se chama Fundação CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

Dentro do cronograma, ainda é possível visualizar ideias de outros projetos, como *Planejamento Familiar* e *Organizar é Educar*, assim como ações que visavam à integração entre família, saúde, assistência social e escola, sempre destacando a importância da escola para o desenvolvimento das demais ações. Ainda, era prevista a produção de estatísticas sociais, econômicas e relativas à saúde das famílias que moravam no centro do CAIC/FURG, como meio de conhecer e sanar as demandas encontradas.

Além de oferecer diferentes projetos para a comunidade escolar e ações de integração entre as áreas da saúde, assistência social e educação, o *Projeto Ágora* preocupava-se em proporcionar formação continuada diária¹⁴ para os profissionais que ali trabalhavam e ainda

¹⁴ Através do *Projeto Ágora*, os professores trabalhavam 20 horas semanais em sala de aula e 20 horas em formação continuada. Dessa forma, os mesmos, juntamente com os outros profissionais do Centro, participavam de grupos de estudos e de reuniões administrativas e pedagógicas diariamente.

[...] tinha como objetivo buscar uma prática comunitária qualificada, valorizando e estimulando relações sociais mais humanizadas. Assim, de acordo com o explicitado no Projeto Ágora (1994), o intuito inicial seria o de preparar o cidadão, criando condições para que esse pudesse lutar por seus direitos, construindo sua cidadania efetiva. Através de sua proposta político-pedagógica seriam proporcionadas experiências participativas e democráticas, envolvendo tanto alunos e profissionais, como a comunidade. Ainda o projeto buscava como ponto de convergência a educação, procurando estabelecer um vínculo entre a cidadania e a educação. Para isso, a idéia era de criar um espaço escolar onde o diálogo fosse o motor do processo pedagógico (FURG, 1995, p. 06).

Garante, então, por meio desses projetos, meios de controlar os sujeitos e governá-los, sustentando através do discurso da cidadania uma *governamentalidade democrática* (GALLO, 2012). Dessa forma, entendo que a relação entre cidadania e educação ou a ideia de garantir determinados direitos à população pode ser compreendida também como uma forma de captura desses sujeitos, que passam a ser alvos das estratégias de governo. Portanto, a cidadania desenvolve um jogo outro de mando/obediência, tornando-o ainda mais sofisticado. Além disso, trabalhando em conjunto com a Universidade, com a comunidade e relacionando cidadania e educação, o CAIC/FURG buscou a efetivação de projetos sociais e assistenciais que oferecessem alimentação, emprego e estágios remunerados, dentro de uma governamentalidade política que se ampara “democraticamente”. Sendo assim,

Essa governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em 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, 2013, p. 204).

Portanto, amparando-se no discurso de que os sujeitos possam exercer o direito à cidadania, que pressupõe o cumprimento de deveres e assegura direitos, todos acabam se tornando fiscais de si mesmos e dos outros também, assim, governando por meio da cidadania. Segundo Gallo (2013, p. 204):

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das *ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida*; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política [Grifos meus].

Ou seja, com uma grande economia de esforços por parte do Estado é possível se eximir de algumas obrigações e governar cidadãos que se pensam livres e atuantes na sociedade civil e política. Utilizando-se do discurso acerca da garantia da qualidade de vida, todos são levados a aderir às campanhas sociais, de saúde, de trânsito, entre tantas outras, criadas com o intuito de que os próprios cidadãos “façam a sua parte” e se mobilizem pelas mudanças necessárias. Com o objetivo de divulgar as ações que acontecem no CAIC/FURG foi criado o *Jornal Acontece no CAIC*, que é disponibilizado mensalmente, por meio impresso e digital, divulgando também nas redes sociais tudo o que acontece no Centro. A publicação do jornal

[...] é organizada pela Coordenação de Comunicação e Cultura, com a participação das áreas da saúde e educação. Além das principais notícias, o *Acontece no CAIC* traz mensalmente o *Caderno Jovem* e *Caderno Jovenzinho*, voltados para os adolescentes e crianças, respectivamente. No *Caderno do Professor*, buscamos abordar temas e atividades que possam contribuir com a prática pedagógica e, finalmente, no *De Olho na Saúde*, temos informações e atividades que são realizadas pela Unidade Básica de Saúde da Família que atende nossa comunidade (CAIC, 2018).

Nesse sentido, é possível perceber os investimentos do Centro em ser reconhecido como um espaço democrático, acessível e dialógico, ideais que fundamentam suas práticas institucionais, sociais e pedagógicas. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande atualmente atende Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e a partir de 2009, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, que partiu de uma reivindicação do CONCAIC¹⁵. A escola nasceu justamente dentro de um espaço cercado por bairros muito carentes da cidade do Rio Grande, porém, alguns bairros surgiram posteriormente próximos a ela. Tal fato leva a necessidade de refletir sobre essa preocupação do Centro em suprir as necessidades vigentes da comunidade, especialmente se levado em consideração os projetos existentes que visam prover demandas de formação, alimentação, saúde e que são também de cunho social. Nesse sentido, é necessário compreender que:

Para além das benevolências que acompanham a história das políticas sociais, ou das relações estabelecidas entre assistência social, cidadania e

¹⁵ O CONCAIC é o Congresso do CAIC que acontece bianualmente e reúne profissionais, professores e comunidade para pensar os objetivos e metas do Centro. Ele começou a ser realizado no ano de 2006 e visa à participação da comunidade para tomada de decisões nas ações que serão realizadas na Escola, na Área da Saúde e nos projetos que envolvem a Comunidade no período posterior a realização do encontro.

emancipação, compreendo-as como práticas eficazes no governmentamento dos sujeitos e da população em tempos neoliberais (LOCKMANN, 2013, p. 40).

É possível identificar tais práticas de governmentamento em diferentes âmbitos do Centro, assim como a preocupação no gerenciamento de riscos futuros das comunidades adjacentes. Dessa forma, o Posto de Saúde, que é vinculado ao Sistema Único de Saúde – SUS e fica dentro do Centro também, através da escola, realiza campanhas de vacinação, acompanhamento de adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, acompanhamento de gestantes, pesagem do Programa Bolsa Família, atendimento oftalmológico e odontológico. O Posto de Saúde do CAIC/FURG, intitulado *Dr. Romeu Selistre Sobrinho – CAIC*, caracteriza-se como uma Unidade Básica de Saúde da Família – UBSF, que visa atender às famílias e a conhecer suas necessidades mais específicas. De acordo com o site do Departamento de Atenção Básica – DAB, que integra a Secretaria de Atenção à Saúde e a Política Nacional de Atenção Básica, as UBSFs

[...] realizam a atenção de uma população específica que está em um território definido. Assumem, portanto, a responsabilidade sanitária e o cuidado destas pessoas, e trabalham considerando a dinamicidade existente no território em que vivem essas populações. As equipes utilizam tecnologias de cuidado complexas e de baixa densidade (ou seja *mais conhecimento e pouco equipamento*), que devem auxiliar no manejo das demandas e necessidades de saúde de maior frequência e relevância em seu território. Observam critérios de risco, vulnerabilidades, resiliência e o imperativo ético de que *se deve acolher toda e qualquer demanda, necessidade de saúde ou sofrimento*. A Atenção Básica deve ser o contato preferencial dos usuários com o Sistema Único de Saúde, uma vez que é a principal porta de entrada das redes de atenção à saúde. *Orienta-se pelos princípios da universalidade, da acessibilidade, do vínculo, da continuidade do cuidado, da integralidade da atenção, da responsabilização, da humanização, da equidade e da participação social* (BRASIL, 2012) [Grifos meus].

Essas Unidades de Saúde são geralmente colocadas nas áreas em situação de vulnerabilidades diversas, com o intuito de gerenciar essa população e responsabilizar as famílias a respeito das demandas de saúde e sociais. Constitui-se, então, como um espaço que produz saberes sobre a população e gerencia riscos futuros, desenvolvendo técnicas específicas a fim de operar no mais íntimo da vida dos sujeitos, assim conhecendo todas suas fraquezas, necessidades, potencialidades e conseguindo atingir tal objetivo por meio do discurso do acolhimento de todos os indivíduos e de todas as necessidades, sejam elas quais forem.

Assim como a saúde, as ações de assistência social, também perpassam o campo escolar, buscando incluir os estudantes em situação de vulnerabilidade social nos projetos assistenciais. Acontecem também reuniões mensais com as famílias, movimento esse intitulado “Tempo para as Famílias”, onde são colocadas e discutidas as dificuldades sociais e econômicas enfrentadas pelas mesmas, assim como são discutidos temas referentes à violência, à saúde e à educação. O Núcleo de Ações Pedagógicas e Extensionistas – NAPEX¹⁶, que engloba as três áreas do CAIC/FURG (educação, saúde e assistência social)

[...] desenvolve seu trabalho de forma colegiada a partir de três coordenações: a Coordenação de Ações Pedagógicas, que atua nos processos formativos do Centro, coordenando as ações que são desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica que atualmente é atribuição dos profissionais docentes da Secretaria Municipal de Educação¹⁷; a Coordenação da Ação Estudantil, que desenvolve suas atividades em conjunto com o Núcleo de Desenvolvimento Humano no que concerne ao atendimento especializado dos estudantes em situação de vulnerabilidade e na constituição de processos formativos que garantam o direito à vida e à cidadania; e a Coordenação de Estágios e Projetos que organiza o trabalho e ações formativas dos diferentes bolsistas que integram o Centro, além de acolher os estagiários, coordenando suas ações na Escola em conjunto com a Equipe Pedagógica (CAIC, 2013, p. 07-08).

Atualmente houve algumas mudanças com relação às nomenclaturas, a Coordenação de Ações Pedagógicas e Ação Estudantil agora se chama Núcleo de Educação e Direitos Humanos. Houve a criação da Coordenação de Comunicação e Cultura, que visa desenvolver a comunicação e o diálogo entre o Centro e a comunidade e, apenas, continuou com o mesmo nome, a Coordenação de Estágios e Projetos. O CAIC/FURG ainda conta com uma Coordenação Administrativa, de atribuição da Universidade, que fiscaliza o emprego dos recursos financeiros e a aquisição de bens e de materiais necessários ao funcionamento das ações educativas, sociais e culturais.

A assistência social hoje também está vinculada ao Núcleo de Desenvolvimento Humano – NDH que “[...] conta com atendimento na área da Psicologia, Serviço Social, Orientação Educacional e Familiar e Psicopedagogas que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais” (CAIC, 2016, p. 08). Entendo ainda que o CAIC/FURG desenvolve uma rede de governamento que é acionada por meio da educação e que envolve saúde e assistência social, atingindo todos e cada um dos estudantes que o frequentam, desenvolvendo um

¹⁶ Os profissionais que coordenam as áreas envolvidas pelo NAPEX são pedagogos concursados pela FURG.

¹⁷ A partir de 2018 a coordenação pedagógica de todos os níveis da escola voltou a ser de responsabilidade da FURG.

potencial de governo muito mais refinado e amplo, pois incide sobre diversas instâncias da vida dos sujeitos. Com isso, as fronteiras entre o pedagógico, o social e o assistencial se esbarram e por vezes invadem espaços e alargam as responsabilidades da escola e dos sujeitos que ali estão.

De acordo com Lockmann (2016, p. 59), “A educação, como estratégia de governo, é insistentemente convocada por políticas, programas e discursos públicos para solucionar as mazelas sociais”. Nesse sentido, compreendo que aos poucos foi ocorrendo um alargamento ou transbordamento das funções da escola, uma vez que ela se dá pela conexão entre o social e o educacional, ultrapassando os limites do pedagógico para ser convocada a solucionar problemas sociais, econômicos e ambientais dos sujeitos que ali estão. Assim, é possível perceber que estamos vivenciando uma sociedade de aprendizagem, que se preocupa com valores, hábitos e comportamentos psicológicos e sociais e que, portanto, “(...) não se relaciona mais, apenas, aos conhecimentos escolares como eram tradicionalmente definidos, mas a formas de vida, ou seja, ela incorpora as maneiras pelas quais cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo” (LOCKMANN, 2016, p. 65). Percebo que uma das estratégias mais produtivas, que incorpora práticas de governo de si e dos outros, contribuindo também para o alargamento das funções da escola, possa ser a proveniência dos projetos sociais e assistenciais. Compreendo que os mesmos visam preparar os estudantes jovens para o mercado de trabalho, profissionalizando-os, entendo, ainda, que existe uma relação intrínseca entre

[...] a educação e a profissão, a profissionalização dos indivíduos; a educação que deve formá-los, de maneira que possam ter uma profissão, e também qual a profissão ou, em todo caso, qual o tipo de atividade a que se dedicam e a que se comprometem a dedicar-se. Logo, temos todo um conjunto de controles, de decisões, de injunções que tem por objeto os próprios homens, não na medida em que têm um estatuto, não na medida em que são alguma coisa na ordem, na hierarquia e na estrutura social, mas na medida em que fazem alguma coisa, na medida em que são capazes de fazê-lo e na medida em que se comprometem a fazê-lo ao longo da vida (FOUCAULT, 2008b, p. 431-432).

Tais projetos fazem todo sentido, no que tange ao gerenciamento de riscos futuros, pois buscam desenvolver certo senso de individualização e de responsabilização por seus atos nos estudantes que participam dos projetos, podendo conseguir benefícios na medida em que eles não se envolvam em comportamentos prejudiciais como brigas, notas baixas ou desentendimentos diversos. Ao passo que, caso venham a se envolver em tais comportamentos, podem perder a bolsa e ficar um tempo sem participar de nenhum projeto

oferecido pelo Centro. Para tanto, as punições são muito utilizadas a fim de que se obtenham as melhores atitudes comportamentais e pedagógicas possíveis dos estudantes.

Esses projetos acompanham o surgimento¹⁸ de alguns bairros muito carentes, localizados no entorno do Centro, as famílias que ali viviam na época passavam por situações de extrema pobreza como fome, falta de emprego, moradia e vestuário. A partir de descontinuidades, retomadas e engavetamentos de projetos, surgiram outros que estão até hoje em funcionamento e que proporcionaram/proporcionam condições de possibilidade para que os estudantes e suas famílias possam alterar suas condições de vida. Dentre eles pode-se destacar: Basquete, Dança, Futsal, Handebol, Hip Hop, Jiu Jitsu, Punhobol, Rádio Web, Teatro, *TóCAIC*, *Mais Educação*, Informática, Curso preparatório para o IFRS, Projeto *Acreditar é Investir*.

Ao longo dessa seção, procurei contextualizar historicamente o surgimento do CAIC/FURG, dando visibilidade aos projetos e às ações que ali são efetivadas e, dentro desse universo, escolhi um dos projetos sociais para analisar nesta pesquisa. Assim, na próxima seção, contextualizarei o projeto *Acreditar é Investir*, foco dessa investigação.

3.2 O PROJETO ACREDITAR É INVESTIR

Dentre os projetos que atualmente fazem parte do Centro, merece destaque pela amplitude e proposta, o *Acreditar é Investir*, que possibilita as experiências de trabalho e aprendizagem para estudantes entre 14 e 18 anos integrantes da Escola. Através do Projeto, os alunos selecionados têm a oportunidade de realizar estágio remunerado em diferentes setores da Universidade e da Escola. A seleção é realizada por meio de análise da situação sócio-econômica e do perfil do candidato, feita pelo colegiado gestor (CAIC, 2016, p. 10).

Trago a citação como epígrafe, pois ela já evidencia a amplitude e o destaque dado ao *Acreditar é Investir* pelo próprio Centro, o que pode justificar a escolha deste projeto diante de tantos outros que se desenvolvem no contexto do CAIC/FURG. As seleções para o projeto *Acreditar é Investir*, que é coordenado pelo Núcleo de Educação e Direitos Humanos – NDH, acontecem no início do ano letivo e a análise do perfil do candidato é realizada através de entrevistas de candidatos com o colegiado gestor, que é composto pela diretora do Centro,

¹⁸ Cabe salientar que alguns bairros do entorno surgiram através de invasões de terrenos da Prefeitura Municipal do Rio Grande e que até hoje permanecem nesta situação. Em 2018, a Prefeitura Municipal propôs a regulamentação de algumas áreas por um valor que ficou acessível para algumas famílias, o que proporcionou a regularização de vários terrenos.

pelos coordenadores vinculados à FURG (NAPEX/PROEXC), coordenadores de cada etapa da escola (Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e EJA) e vice-diretores da escola. Podem participar da seleção estudantes que tenham entre 14 e 18 anos de idade, devidamente matriculados e frequentando a E.M.E.F Cidade do Rio Grande. Além disso, durante as entrevistas é analisado se o candidato se expressa com clareza, é proativo, tem boas notas e se frequenta regularmente a escola.

Também é realizada uma análise socioeconômica familiar de cada candidato e, de acordo com o número disponível de bolsas, àqueles que se encaixarem com vulnerabilidades financeiras ou sociais são contemplados com um auxílio de aproximadamente R\$350 (trezentos e cinquenta reais). O número de vagas oferecidas depende da verba disponibilizada pela FURG, com um orçamento lotado para o CAIC, específico para o projeto *Acreditar é Investir*. A FURG realiza os pagamentos e executa os depósitos para cada estudante, que precisam abrir uma conta corrente em seu nome ou utilizar a conta de um responsável.

Portanto, dependendo da análise das entrevistas e do estudo socioeconômico, os estudantes serão ou não selecionados para participar do projeto, podendo desenvolver suas atividades de manhã, à tarde ou à noite. A escolha do turno se dá a partir do horário no qual o mesmo estuda, da necessidade e da disponibilidade de vagas, assim como da autorização dos responsáveis para os que são menores de 18 anos. O estágio, que pode ou não ser remunerado, tem duração de quatro horas por dia, de segunda-feira a sexta-feira e a alimentação está garantida. Por exemplo, para quem trabalha no turno da manhã é oferecido café da manhã e almoço, quem trabalha à tarde tem acesso ao almoço e ao café da tarde e para quem trabalha à noite tem disponível o jantar.

Dentro da escola, os estudantes selecionados para participar do projeto *Acreditar é Investir* podem atuar na informática, na horta, na biblioteca, como auxiliares na vice direção, na rádio ou na Educação Infantil, sempre desenvolvendo atividades que são direcionadas pelos coordenadores de cada espaço. Já na Universidade, os mesmos podem trabalhar na Biblioteca, Institutos, Pró-Reitorias entre outros setores em que houver disponibilidade, também seguindo as orientações de um profissional responsável. O projeto tem reuniões semanais com os estudantes, nas quais se discutem as expectativas, as experiências e as dúvidas com relação ao estágio e ao espaço que estão ocupando. Acontecem também reuniões semanais com o colegiado gestor, a fim de obter um *feedback* quanto à participação dos estudantes no projeto, levando em consideração o relacionamento com os profissionais do Centro, com os outros estudantes e a disponibilidade e a aceitação em realizar as tarefas que lhes são designadas. Dependendo do comportamento, caso os mesmos não venham a mudar

suas atitudes, poderão ser remanejados para outro espaço ou então serem desligados do projeto.

O controle do tempo, assim como ideias gerais do projeto, tais como: preenchimento do tempo no turno inverso das aulas, desenvolvimento de atividades profissionais que possam qualificar os sujeitos para o mercado de trabalho e o tempo disponibilizado para estudar, caso necessitem, foram amparados no projeto *Bom Menino*. Tal projeto era vinculado à Legião Brasileira de Assistência – LBA, que surgiu em 1942 como um órgão assistencial público, coordenado pelas primeiras-damas do governo federal, e foi extinta em 1995, por denúncias de supostos desvios de verbas.

O projeto *Bom Menino*, no qual *Alfa* trabalhou antes do *Acreditar é Investir*, era destinado à iniciação do trabalho para menores assistidos. Nesse contexto, adolescentes entre 12 e 18 anos recebiam uma bolsa de iniciação ao trabalho para desenvolver atividades em empresas diversas. *Alfa* e *Beta* se basearam neste projeto para desenvolver a época os ideais do *Acreditar é Investir*, utilizando muitas inspirações e regulamentações mais apropriadas para que não ocorresse o mesmo fim do projeto *Bom Menino*.

Percebo que o projeto surgiu a fim de sanar as demandas sociais existentes na comunidade, envolvendo os estudantes da escola como meio de chegar às famílias, proporcionando oportunidades sociais e econômicas que auxiliam na condução das condutas dos mesmos. A posição que tais sujeitos (pobres, vulneráveis etc.) ocupam na sociedade é vista como um risco a ser gerenciado, como algo que escapa da ideia construída de normalidade. A anormalidade não se refere apenas às deficiências marcadas no corpo, mas também às posições sociais que ocupamos. Dessa forma, ao analisar a compreensão de norma na perspectiva foucaultiana, Ewald (2000, p. 86) expressou que “a norma é um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se constitui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade”. Assim, projetos como esse visam funcionar como estratégias de inclusão para a captura e o governo desses sujeitos que se constituem em riscos sociais, para que nenhum deles seja excluído. Portanto, não existe a norma no singular, mas a pluralização das normas, que se capilarizam pela sociedade para que todos sejam por elas capturados, previstos e classificados. Por isso, entendo que os estudantes jovens que participam do projeto *Acreditar é Investir* também estão sob o abrigo da norma, também são previstos por ela, também são alvos dela.

Nessa perspectiva, percebo que a história da organização da sociedade humana é sinalizada por um processo contínuo de criação e de recriação de categorização das pessoas.

Esse processo, por se tratar de atividade humana, indica, implícita ou explicitamente, intenções. Tendo em conta os fatores econômicos, sociais, culturais e históricos, o ser humano constrói sua identidade nas relações que estabelece consigo mesmo e com outros (relações de poder), ao mesmo tempo em que transforma a sociedade e por ela é transformado. De acordo com Veiga-Neto (2003, p. 85):

Se Foucault aproxima saber de poder, numa quase fusão, é claro que para ele não são a mesma coisa: poder e saber são dois lados de um mesmo processo. As relações de força constituem o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apóia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala.

Nestas relações capilares de poder é possível perceber as in/exclusões tecidas pelos sujeitos nos diferentes contextos sociais. Mas para isso é necessário partir da concepção de diferença como algo além das deficiências, compreendendo com mais clareza que todos os seres humanos são semelhantes e diferentes ao mesmo tempo, pois as diferenças perpassam as singularidades dos sujeitos. Sendo assim, a desigualdade pode ser entendida e categorizada de diversas formas como social, racial, de gênero, econômica, ambiental, educacional, entre tantas outras. Categorizar as diferenças também se torna produtivo para a fabricação de saberes e de sujeitos, esquadrinhando cada sujeito e, assim, governando-os de formas mais eficazes.

Percebo que, historicamente, os grupos sociais humanos definem padrões normais ou estigmatizados, dessa forma, uma pessoa é considerada normal quando atende aos padrões sociais previamente estabelecidos e anormal quando se desvia ou contraria os mesmos. Sendo assim, discutir o conceito e o tipo de integração/inclusão/exclusão implica delinear os contornos do paradigma denominado sociedade inclusiva. Busca-se cada vez mais a identificação entre os sujeitos anormais e os ditos normais, para que todos possam ser incluídos e participar dos mesmos espaços. Busca-se, então,

[...] uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos, portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas

distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras (FOUCAULT, 2008b, p.83).

Este processo de normalização de que fala Foucault se diferencia do processo de normação, no sentido de que este último parte do dito normal e então define aquilo que foge do padrão, portanto o anormal. Para tanto, as curvas de normalidade tornam todos, ou a grande maioria, iguais em vários aspectos, sendo diferentes em alguns poucos. Nesse caso, quem dita e sistematiza aquilo que é normal do anormal é a norma, que define os padrões pelos quais os sujeitos são avaliados, observados e estigmatizados de acordo com a situação. Veiga-Neto (2011, p. 115) explica que:

[...] ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela.

Nesse sentido, todos estão, por assim dizer, à mercê da norma e conhecendo as normalidades e anormalidades torna-se mais objetivo o governo de todos os sujeitos. Dessa forma, entram os saberes como importantes ferramentas para que isso aconteça, pois como nos mostrou Foucault (2008b) “(...) é preciso conhecer para governar”. Mas governar para quê? Arriscaria dizer que governar para “incluir” os sujeitos na sociedade, num jogo econômico capaz de engendrar a todos numa prática na qual a concorrência e a lógica do mercado sejam mais importantes que as próprias pessoas. A tal respeito, Foucault (2008b, p. 277-278) destaca que:

[...] a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. [...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo.

Produzir sujeitos economicamente ativos na sociedade a partir da “inclusão de todos”, parece ser a forma mais adequada para que o jogo econômico cresça e se fortaleça cada vez mais, assim como a concorrência que está engendrada em nosso cotidiano. Assim, a escola acaba sendo o meio para que se envolvam todos os sujeitos e disciplinem suas atitudes e comportamentos e

Nesse sentido, em se tratando da educação, poder-se-ia falar dos modos através dos quais ela se agencia à questão ou ao problema “da subjetividade” [...] envolvendo-se em processos, políticas, dispositivos e mecanismos de subjetivação, isto é, de constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidade, de maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, controladas (GADELHA, 2009, p. 173).

A escola tem essa *capacidade* de moldar, de subjetivar as mentes e os corpos de um jeito como nenhuma outra instituição consegue. Porém, só é possível moldar aqueles que fazem parte, que estão dentro da escola. Temos então a escola inclusiva, que traz todos os alunos e *abraça*, por assim dizer, todas as diferenças e dificuldades inerentes aos sujeitos. Porém, esse acolhimento de todos não pode ser percebido por meio de um viés benevolente e de salvação social. Para além do bem e do mal, a inclusão de todos os sujeitos funciona como um mecanismo eficaz no governmentação de todos e de cada um e, no conseqüente, gerenciamento dos riscos sociais que podem ser produzidos por determinados sujeitos. Um desses instrumentos de inclusão social que parece funcionar no interior do CAIC/FURG é o projeto *Acreditar é Investir*.

No próximo capítulo anunciarei algumas categorias analíticas, que serão discutidas a partir das análises empreendidas nos materiais coletados durante a realização desta pesquisa.

4. *VONTADE DE INVESTIR*: SER GOVERNADO PELOS OUTROS COMO CONDIÇÃO PARA O GOVERNO DE SI

*Corrida pra vender os carros
Pneu, cerveja e gasolina
Cabeça pra usar boné
E professar a fé de quem patrocina
Eles querem te vender
Eles querem te comprar
Querem te matar (de rir)
Querem te fazer chorar
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Corrida contra o relógio
Silicone contra a gravidade
Dedo no gatilho, velocidade
Quem mente antes diz a verdade
Satisfação garantida
Obsolescência programada
Eles ganham a corrida
Antes mesmo da largada
Eles querem te vender
Eles querem te comprar
Querem te matar (a sede)
Eles querem te sedar
Vender, comprar, vender os olhos
Jogar a rede... contra a parede
Querem te deixar com sede
Não querem te deixar pensar
(3ª do Plural – Engenheiros do Hawaii)*

Início este capítulo com uma música que analisa alguns pontos que considero importantes no neoliberalismo, o qual entendo como uma racionalidade que invade o mais íntimo e particular da vida das pessoas. A corrida desenfreada narrada diz respeito aos regimes discursivos que sustentam a racionalidade neoliberal, produzindo doenças para que a indústria farmacêutica possa lucrar, necessidades onde antes não existia, desejos que deixam de ser desejados no próximo instante, pois outro vem ocupar um lugar de maior destaque. Nesse sentido, tudo ou quase tudo cai em desuso rapidamente e outro objeto, mercadoria, pensamento ou ideia é colocada em evidência no lugar, mas não por muito tempo. Nessa corrida somos, cada vez mais, instigados a investir não só em bens materiais, mas em bens intelectuais, afetivos e emocionais e assim investimos incessantemente em nós mesmos e nos outros.

Por isso trago no título desse capítulo a noção de *vontade de investir*, a qual entendo que se torna *dizível* por ser vivenciada por todos os sujeitos nesta racionalidade neoliberal, nos

tornando mais autogovernáveis. De forma geral, tal noção diz respeito à imanente forma de ver lucro e oportunidade em todas as situações e pessoas possíveis, descartando as que não são possíveis, as que não nos creditem algo e esvaziando o contato humano e outras estesias¹⁹ possíveis. Dessa forma vemos pessoas como clientes, inclusive nós mesmos, com potencial de fazer mais, ganhar mais, estudar mais, trabalhar mais, enfim, morrer cada vez mais. A *vontade de investir* não diz respeito somente ao campo econômico, não se envolve apenas com números, moedas, cédulas, mas com corpos, mentes e almas e talvez de forma mais insidiosa e eficaz.

Aliadas a essa *vontade* vêm a majoração do crédito, do estudo, das necessidades de ser positivo e feliz em tempo integral, flexível, ter competências emocionais, físicas e psíquicas que são capazes de transformar o ser humano em capital potente, como já vimos anteriormente, capital humano. O sujeito é a própria empresa e precisa governar-se a si mesmo de acordo com o regime neoliberal vigente, para talvez poder governar e concorrer com os outros. Assim, essa vontade infinita é como uma lei enunciando que “quanto mais nós bebemos, mais temos sede, mais produzimos, mais queremos produzir, mais consumimos, mais queremos consumir e mais acumulamos, mais queremos acumular” (LAZZARATO, 2017, p. 135).

Investe em ti mesmo incessantemente, tal é a ordem vigente atualmente, pois o importante mesmo é buscar novos e diferentes meios de investimento, amparando-se no discurso de que se busca uma vida melhor, mais feliz e prazerosa para si e para os outros. Para tanto, dentro dessa lógica do investimento, a educação assume um papel central, como estratégia utilizada para investir no humano, nas habilidades e competências do sujeito. Isso me leva a fazer relação com o objeto de estudo desta pesquisa, um projeto educacional que se sustenta nessa *vontade de investir* e que inculca nos sujeitos jovens essa busca incessante por investimentos diversos em suas vidas.

Foucault, no curso intitulado *Em defesa da sociedade* (1999), ao falar do biopoder, apresenta um deslocamento entre um poder no qual o soberano podia *fazer morrer e deixar viver*, decidindo quem morre e por que morre, para outro que tomando a vida como objeto se traduz em um poder de *fazer viver e deixar morrer*, potencializando a vida biológica de diversas formas. Trata-se do deslocamento do que Foucault denominou poder soberano para o biopoder, um poder sobre a vida. Porém, entendendo que atualmente não basta simplesmente fazer viver o biológico, é preciso fazer mais e investir em si, melhorar suas capacidades,

¹⁹ De acordo com o Dicionário *Michaelis* *estesia* é a “Faculdade ou capacidade de perceber sensações; sensibilidade” (2018).

habilidades e competências. Podemos dizer então que temos um outro deslocamento do *fazer morrer*, para o *fazer viver* e agora para um *fazer investir*.

Talvez a racionalidade atual seja *fazer investir e deixar morrer*, pois as vidas se tornaram investimentos acima de qualquer outra coisa e os sujeitos são convocados a potencializar esses investimentos cada vez mais. Portanto, entendo como fator central dentro dessa racionalidade neoliberal a lógica do investimento como aquilo que requer um retorno futuro, que está ainda por vir e, por isso, acredita-se que por meio desses investimentos gerenciam-se riscos futuros, ou seja, previnem-se riscos futuros.

De acordo com Saraiva (2013), numa racionalidade neoliberal há uma privatização dos riscos, ou seja, uma centralização da responsabilidade de gerenciamento dos riscos no sujeito. Entendo que essa vontade de investir também carrega em si um processo de individualização, corroborando com o “(...) imperativo de que cada sujeito deva tornar-se gestor de seus riscos, sendo necessário conhecê-los e ter competência para lidar com eles” (SARAIVA, 2013, p. 176).

A *vontade de investir* se dá na centralização do indivíduo, que é responsabilizado por suas escolhas, seus ganhos, suas perdas e seus investimentos. Assim, existe uma forte individualização que é reforçada pelos mecanismos de concorrência que estão presentes por toda a sociedade. Não só é necessário investir mais e melhor, como é necessário investir mais e melhor do que os outros, que são tidos então como concorrentes. De acordo com Lazzarato:

O neoliberalismo tem uma maneira muito particular de dobrar a “relação a si mesmo” (a produção do sujeito e do indivíduo), levando-a ao seu paroxismo. Ela se manifesta de maneira exemplar no “capital humano” (o “empreendedor de si”), que é a completa realização da sujeição, pois fazendo da pessoa um capital, ele exacerba o individualismo, ao mesmo tempo que impõe avaliá-lo e medi-lo a partir da lógica dos ganhos e perdas, da oferta e da demanda, e do investimento (em formação, seguros individuais etc.) e da sua rentabilidade (2017, p. 174).

Dessa forma, entendo que o projeto atua sustentado por algumas verdades neoliberais e por meio do governo dos sujeitos que agem em dois eixos distintos, mas articulados entre si. Essa *vontade de investir* opera tanto no eixo do governo político, a partir do qual os sujeitos são governados por outros, quanto no eixo do governo ético, onde cada sujeito, a partir de processos de subjetivação, age e opera sobre si mesmo. Concordo com Lockmann (2013) quando a mesma diz que podemos falar em um *governo político-ético*, que são duas formas de governo que atuam ao mesmo tempo, conjuntamente, ocorrendo apenas mudanças de ênfases, assim:

O que podemos visualizar são ênfases diferentes, que ora pendem mais para o lado esquerdo da expressão (*governamento político-ético*), ora pendem mais para o lado direito (*governamento político-ético*). Sendo assim, a condução da conduta de si e dos outros não acontece de maneira distinta; é uma via de mão dupla. A relação consigo deriva da relação com os outros. É como se as relações com os outros se dobrassem, deixando surgir uma relação consigo. Portanto, *governamento político-ético* (via do político ao ético) e *governamento político-ético* (via do ético ao político) (LOCKMANN, 2013. p. 63).

Nesse sentido, compreendo que o projeto *Acreditar é Investir* opera como um tipo de inclusão Contemporânea que coloca os sujeitos no jogo dessa *vontade de investir* e que os convoca a reestruturar seus comportamentos sociais e escolares, por meio de um *governamento político-ético* que ora desenvolve ações que uns exercem sobre os outros, (práticas de vigilância, de acompanhamento dos alunos, conselhos dos supervisores do projeto entre outros), quanto convoca o próprio sujeito a acreditar no projeto, a subjetivar seus princípios e a governar a si mesmo. Veremos que tanto essa *vontade de investir*, quanto essa operação de *governamento político-ético* parece mobilizar a atuação do projeto que analisei e atravessar todas as unidades de análise que foram construídas a partir do material empírico.

Assim, a partir dos entendimentos construídos e dos materiais e entrevistas analisados, algumas categorias analíticas foram possíveis: 1. *Práticas de in/exclusão por meio da concorrência*; 2. *Estratégia biopolítica de gerenciamento do risco social: práticas de contra conduta*; 3. *Práticas discursivas salvacionistas: quem é o Messias na Contemporaneidade?* e 4. *Alargamento das funções da escola: as brumas do neoliberalismo*, conforme segue nas próximas seções.

4.1 PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO POR MEIO DA CONCORRÊNCIA

Nesta unidade escolho falar sobre as práticas de in/exclusão e concorrência que acompanham os alunos desde o ingresso no projeto *Acreditar é Investir*. Nesse sentido, entendo que algumas práticas de in/exclusão e concorrência acontecem por meio do processo de seleção, das condicionalidades e das subjetivações que são desenvolvidas pelo projeto, assim procuro abordar esses três eixos dentro desta unidade de análise. Percebo que as relações de concorrência e de desigualdade se mantêm em diferentes etapas de participação do projeto, portanto, ao analisar os documentos e as entrevistas realizadas foi possível compreender este processo de seleção como *práticas de in/exclusão por meio da concorrência*, pois ao mesmo tempo em que o projeto é destinado a todos, incluindo estes

sujeitos vulneráveis, muitos são excluídos por não se adaptarem aos pré-requisitos exigidos na seleção e também pelo número de vagas disponíveis no projeto. Para analisar o primeiro eixo dessa unidade, trago alguns excertos das entrevistas para percebermos o funcionamento desse processo de seleção e de uma espécie de perfil de entrada que acaba sendo considerado na escolha dos alunos bolsistas.

(...) *quem precisava ter esse estímulo. (...) não era o aluno que tinha a melhor nota. Esse que tinha a melhor nota, ele já estava se resolvendo, né?* (Beta, 2018) [Grifos meus].

A gente abria até inscrição, passava nas turmas (...) pra que fosse algo igualitário, digamos assim. Só que eu já tinha o meu olhar. Eu entrevistava todos, mas eu já sabia quais eu *gostaria ou quais eu achava que tinham* (Alfa, 2018) [Grifos meus].

Então não, o objetivo justamente era assim, ao ver aquele menino, que tu *tá vendo que ele tem um potencial enorme e que ele não vai ter chance na vida se tu não ajudar*, se não der um impulso pra ele, se tu não acreditar (Alfa, 2018) [Grifos meus].

(...) o projeto surge para atender *alunos de extrema vulnerabilidade social. Então, enquanto mais pobre, enquanto mais problema, enquanto mais incapaz de estar na escola esse era o perfil que se buscava* (Delta, 2018) [Grifos meus].

(...) o aluno que é bom, ele nunca vai poder participar? E aí a gente começou a criar algumas estratégias pra garantir que alguns alunos que se destacavam também pela responsabilidade, pela vontade, pelo desejo. Porque, situação de vulnerabilidade social econômica, para além dos problemas sociais ou problemas familiares ou problemas de violência física. Economicamente todos eles, a maioria deles, 80%, 90% precisam de algum retorno financeiro, eles lutam por isso (Delta, 2018).

(...) não se tinha assim um (...) padrão. Sempre procurou se entender e perceber as necessidades, mas claro que sempre pesou a questão econômica, tanto que uma das perguntas da entrevista é: qual é a renda familiar? E aí tu tens gente que vive só de bolsa-família, gente que vive só de doação. *A gente tinha uma média de 115 entrevistas para 15 vagas assim* (Delta, 2018) [Grifos meus].

Compreendo que o projeto *Acreditar é Investir* é um espaço almejado por muitos, mas conquistado por poucos, portanto, trago os trechos acima, pois eles demonstram as diferenças vivenciadas por quem participa e quem não participa do referido projeto. Como mencionado anteriormente, o processo de seleção ocorre por meio de entrevistas e acompanhamento social e econômico dos sujeitos que tenham entre 14 e 18 anos de idade e estejam matriculados e frequentando a escola. Tal processo é realizado pelo colegiado gestor do CAIC/FURG, que faz as análises socioeconômicas e entrevistas com os estudantes. Para aqueles que não são selecionados é possibilitada uma nova tentativa no ano seguinte, porém é preciso conviver com a exclusão de não ter sido selecionado, observando os colegas que participam do projeto e que ocupam uma outra posição dentro do ambiente escolar. Ainda, é preciso manter um

comportamento adequado e boas notas, para que na próxima seleção possa voltar a concorrer por uma vaga no projeto.

De acordo com as criadoras do projeto, que são assistentes sociais e trabalhavam no CAIC/FURG na década de 90, o objetivo inicial do projeto não seria atentar apenas ao fator econômico, mas preponderantemente ao fator social. É possível perceber, que embora todos pudessem participar, alguns sujeitos já eram pré-definidos, seja por vulnerabilidades, potencialidades ou outros aspectos que fossem julgados necessários. Na época em que as criadoras e o ex-administrador desenvolviam o projeto os critérios seriam até completar a idade, estar estudando no CAIC e tirar boas notas. Alguns estudantes que participam do projeto relatam sentirem-se nervosos com o processo de seleção e com medo de falarem alguma coisa que *não devem* nas entrevistas, já para outros parece ser uma oportunidade de mudança e acesso ao meio econômico.

Dessa forma é possível perceber que os significados na vida de cada estudante são diferentes, pois para alguns o projeto é algo positivo em suas vidas, o que não parece ser para outros, portanto, o entendimento do processo de seleção para o projeto é muito diferente entre estudantes e profissionais que trabalham no mesmo. Para os que não conseguem uma vaga, resta continuar se esforçando por uma vaga no ano seguinte.

Além disso existe certa preocupação em conhecer o perfil de cada sujeito, esquadrihando seus comportamentos e atitudes para determinar os locais em que irão desenvolver suas atividades no projeto. Assim, de acordo com o perfil dos candidatos é possível designá-los para os setores da universidade que estejam precisando de bolsistas. Além disso, as criadoras relatam que era necessário ter um olhar diferenciado para compreender as situações vivenciadas por cada um dos jovens que ali estava.

Eu lembro uma vez que a gente fez até entrevista coletiva, fazia oficinas para fazer essa observação, assim. Essas oficinas nós fazíamos com eles pra ver também as aptidões. Isso estava dentro da seleção. Dentro das aptidões, nós apresentávamos a FURG. Aí dentro então do que eles gostavam é onde a gente procurava colocar. Para que eles experimentassem o que eles estavam sonhando em ter. Daqui a pouco podia não ser legal, né? A gente fazia dinâmicas... (Beta, 2018).

(...) eu tentei falar o que eles querem ouvir. Esse dinheiro me ajuda a comprar as coisas que eu quero, né? (E1, 2018)

Se todos os sujeitos que se inscrevem para o projeto necessitam, de uma forma ou de outra, do auxílio financeiro e dessa ocupação no contraturno, como determinar aqueles que têm direito de participar e os que não têm? Os indivíduos considerados mais desordeiros e

com problemas comportamentais são escolhidos preferencialmente, tendo como principal objetivo a condução de suas condutas num molde mais aceitável, brando e governável. Assim, é engendrada uma forma de governamentalidade

[...] que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas políticas gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, “literatura” de autoajuda, etc. [...] induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que cada vez mais estabeleçam entre si relações de concorrência (GADELHA, 2009, p. 151).

Nesse sentido, a partir das observações cotidianas como professor que atuava na escola, foi possível perceber que os espaços em que se utiliza muito mais o intelecto e a tomada de algumas decisões simples, assim como o atendimento ao público escolar, chamada das turmas, auxílio nos ambientes administrativos da escola, informática, biblioteca, vice-direção e rádio, geralmente, são ocupados pelos estudantes mais subservientes e obedientes e que não transgridam regras impostas pela gestão da escola. Já para os mais desordeiros e subversivos sobram atividades como a horta, auxiliar de vigilantes da Universidade, Educação Infantil, ou seja, trabalhos mais braçais e que exigem maior esforço físico. Vemos aqui uma prática pautada na lógica neoliberal que tem como mote a concorrência entre os sujeitos e as formas de premiação ou punição atreladas a ela, ou seja, a ideia de concorrência não está presente apenas na seleção para fazer parte do projeto, mas também na distribuição das funções. Portanto, o perfil do sujeito delimita não só sua entrada no projeto, mas também o lugar e a função que o mesmo vai ocupar no seu interior.

Com o passar do tempo foram acontecendo algumas reconfigurações no projeto e em seu processo de seleção, deslocando-se então para o fator econômico o principal critério de seleção do mesmo. Porém, nem sempre aquele estudante que necessita do apoio financeiro quer desenvolver atividades no projeto, pois o desejo dele pode ser de outra ordem.

As práticas concorrenciais por meio da seleção para o projeto estão sustentadas pela racionalidade neoliberal, que visa preparar esses sujeitos para a concorrência fora da escola também, investindo nos mesmos para que eles possam investir em si mesmos e tenham condições de concorrer por suas próprias forças. Os sujeitos são convocados pela *vontade de investir* em si mesmo a concorrer e a tentar ser o melhor possível, não só melhor do que os outros, mas também melhor que eles próprios. Portanto,

[...] o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência [...]. ele prolonga a virada que deslocou o eixo do liberalismo fazendo da concorrência o princípio central da vida social e individual, mas em oposição à fobia spenceriana de Estado, reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 70-71).

Essa concorrência é produzida e reproduzida por todo o tecido social, a fim de que ninguém escape dessa ordem vigente. Assim, vivenciando a concorrência desde cedo, os sujeitos são levados a experienciar o modo de vida neoliberal, sendo subjetivados a segui-lo pelo resto de suas vidas. No entanto, o projeto delimita um modo de vida dentre tantos outros que são possíveis e no processo de seleção muitas vezes isso escapa, levando alguns estudantes a buscar escapes e outras vidas possíveis.

Ou seja, as famílias podem querer muito que o estudante participe do projeto, mas se para ele não for um modo de vida que agrada, logo encontrará formas de sair do mesmo. Assim, como o projeto é interligado com a vontade do CAIC/FURG, das famílias e dos estudantes é possível perceber que existem desentendimentos com relação ao que cada um quer para a vida desses sujeitos jovens, ocasionando disputas de poder e maneiras diferentes de estar no projeto, algumas vezes saindo dele²⁰. Para gerenciar a permanência desses alunos no projeto, existem algumas condicionalidades para que os estudantes se mantenham no projeto, atendendo às expectativas da família e da instituição.

²⁰ Este assunto será retomado posteriormente na seção 4.2, intitulada ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA DE GERENCIAMENTO DO RISCO SOCIAL: PRÁTICAS DE CONTRACONDUTA, quando discuto as contracondutas presentes no projeto.

Uma das ideias básicas era fazer com que eles conhecessem o mundo do trabalho, que é um outro mundo, que não é o mundo da casa e que não é às vezes o mundo do trabalho da mãe ou do pai. É um mundo do trabalho que exige de ti relacionamento com outras pessoas, que exige de ti um *comportamento adequado, respeitar hierarquias* que eles tinham muita dificuldade, *cumprir horário, disciplina*. Não adianta, porque isso vai ser exigido de ti daqui a pouco, né? Então também de conseguir conviver com isso e descobrir coisas novas né? (Beta, 2018) [Grifos meus].

(...) aceitar exatamente todas as normas do projeto. Tinha um percentual que não podia reprovar, porque eles tinham tempo para estudar se precisasse. Os tutores já sabiam disso. Se tinham prova podia ir (Beta, 2018).

O fato do uniforme, de botar a roupa. Eles tinham uma jaqueta com o logotipo do projeto. Um abrigo azul-marinho. Alguém investiu em mim. Estão investindo em mim. Eu estou visível (Beta, 2018)

[...] ter maturidade, aceitar as normas do projeto, tem outros, aceitação dos pais, os pais assinavam um termo, porque era menor de idade. A gente conversava muito com eles e explicava que não era um trabalho, que eles não tinham carteira assinada, não tinha benefícios. Era uma bolsa. Mas tinha que melhorar o comportamento, tinha que mudar pra melhor e sempre estudar. Então, eles tinham que ter um tempo para estudar, porque o *Bom Menino* acabou por isso, algumas cidades entraram no ministério do trabalho (Alfa, 2018).

Então, sempre se analisou, a gente construía um critério, mas depois a gente repensava ele pela característica do grupo né. Então teve casos de briga que se perdeu a bolsa? Teve. E teve casos de briga que se continuou com a bolsa, então nunca houve critérios que fossem tão permanentes e tão rígidos, sempre se enxergou para além do critério, sempre se tentou enxergar que pessoa era aquela ali, que situação ela estava vivendo, que limite estava apresentando (Delta, 2018).

Procurou analisar algumas condicionalidades que os estudantes devem cumprir para permanecer no projeto *Acreditar é Investir* e, por meio das falas percebeu, que mesmo ao destacar que todos podem participar, o perfil de entrada e também de permanência do jovem do projeto está bem delineado. Para permanecer no projeto é necessário cumprir algumas condições, tais como: obter boas notas nas disciplinas que estudam, bom comportamento dentro e fora da escola, respeitar colegas, professores e funcionários da escola e realizar o que for solicitado durante o desenvolvimento das atividades do projeto.

As relações de concorrência entre os estudantes estabelecem critérios entre o que é aceito e o que não é dentro das atividades desenvolvidas no projeto. Justamente por serem sujeitos que não seguem comportamentos considerados adequados, os problemas são evidentes e durante os anos os critérios foram alargados, digamos assim, admitindo determinadas situações que outrora eram inadmissíveis, como brigas e notas baixas.

Com esse perfil parece que o projeto apresenta uma vertente assistencialista e benevolente, porém existe certa perversidade dentro do processo de seleção, uma vez que as vagas ofertadas são mínimas diante da demanda. É aí que entra o jogo da concorrência,

próprio do neoliberalismo. É esse jogo das desigualdades que mobiliza a todos para entrar e permanecer no projeto. Na aula de 14 de fevereiro de 1979, do curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault fala sobre a manutenção das desigualdades por parte das políticas sociais e penso que podemos trazer seu entendimento para o projeto *Acreditar é Investir*, que atua neste campo e acaba por produzir desigualdades. Nesse sentido:

(...) uma política social que tivesse por objeto principal a igualização, ainda que relativa, que adotasse como tema central a repartição, ainda que relativa, essa política social seria necessariamente antieconômica. Uma política social não pode adotar a igualdade como objetivo. Ao contrário, ela deve deixar a desigualdade agir e como dizia... não sei mais quem, acho que era Röpke que dizia: as pessoas se queixam da desigualdade, mas o que isso quer dizer? (FOUCAULT, 2008a, p.196)

Portanto, embora os profissionais envolvidos com o projeto entendam o mesmo como um incentivador para aqueles sujeitos que, segundo eles, necessitam de investimento, de apoio e que acreditem neles dentro da escola, do Centro e da universidade, o mesmo atua enquanto produtor de desigualdades, atendendo aos princípios do neoliberalismo e incentivando a concorrência. As criadoras ainda relatam que o fato de ter um uniforme diferenciado era fundamental para que os estudantes se sentissem valorizados, olvidando as desigualdades produzidas dentro do espaço escolar e fora dele.

Mesmo para aqueles estudantes que passam pelo processo de seleção existem algumas condicionalidades para permanecer no mesmo, que vão para além daqueles comportamentos e atitudes observados no cotidiano escolar. Tais comportamentos são também estimulados por meio da concorrência, comparação e condução da conduta de todos e de cada um dos estudantes participantes do projeto *Acreditar é Investir*. Uma das criadoras relata que conversava bastante com eles sobre suas responsabilidades e sobre a necessidade de mudar comportamentos considerados inadequados para poder permanecer no projeto, subjetivando os sujeitos a seguirem determinados comportamentos e atitudes.

[...] ter maturidade, aceitar as normas do projeto, tem outros, aceitação dos pais, os pais assinavam um termo, porque era menor de idade. A gente conversava muito com eles e explicava que não era um trabalho, que eles não tinham carteira assinada, não tinha benefícios. Era uma bolsa. Mas *tinha que melhorar o comportamento, tinha que mudar pra melhor e sempre estudar*. Então, eles tinham que ter um tempo para estudar, porque o *Bom Menino* acabou por isso, algumas cidades entraram no ministério do trabalho (Alfa, 2018) [Grifos meus].

A partir do excerto da criadora e também das práticas de condicionalidade vejo com mais ênfase um governo político, pois são práticas que as criadoras do projeto e os

professores desenvolvem sobre os alunos para moldar suas condutas de acordo com uma forma de vida considerada melhor e mais produtiva. Porém, como dito no início das análises, não são apenas práticas de governo político que visualizamos no projeto. Também há uma ênfase nos processos de subjetivação tal como se pode observar nos excertos a seguir. Tais processos operam na ordem de um governo ético, havendo uma ênfase do governo de si, na forma como cada um deve se subjetivar as regras do jogo para agir sobre si mesmo e sobre sua conduta, ou seja, um *governo político-ético*. Esse movimento de um *governo político-ético* acontece durante todo o tempo, ora pende mais para o *político*, ora pende mais para o *ético*.

(...) eu sempre percebi que os colegas olham diferente pra quem tem uma bolsa e pra quem tá na situação de aprendiz, né. E eles esperam algo diferente, porque ele tem, ele pisa um outro lugar que o aluno regular, que não é do *Acreditar*, pisa. Eles têm acesso a outros espaços, que o aluno regular não tem, eles têm um recurso financeiro que cai na conta no final do mês, que os outros não têm. Eles fazem uma viagem às vezes, uma confraternização. Então realmente eles estão num outro lugar (*Delta*, 2018).

[...] vocês sabem que vocês são assim, visados. Todo mundo quer a vaga de vocês. Então vocês têm essa responsabilidade de retribuir, de valorizar. Então os próprios professores chamavam: olha, fulano de tal não tá legal. Não precisa tirar dez, mas tu tem que estar na média. Melhoravam muito, até a disciplina na sala de aula, aquela coisa de ficar jogando bolinha, estavam no *Acreditar*. E era uma coisa, porque *eles próprios eram os fiscais, né?* (*Alfa*, 2018) [Grifos meus].

Então, com certeza, a gente sempre tentou estimular neles e fazer eles entenderem que existe uma relação do estudante e existe uma relação do estudante-bolsista. E o estudante-bolsista ele é diferente do só o estudante, tem coisas que só o estudante faz que são toleráveis e tem coisas que o estudante-bolsista faz que não é tolerável, *porque ele tem alguns acessos que os outros não têm* (*Delta*, 2018) [Grifos meus].

Agora eu me formo esse ano e eu quero mudar a minha vida. O projeto pra mim ele é uma porta, que eu posso ir adiante depois dele ou até ficar nele. O meu tio que participou pegou de motorista da FURG quando ficou mais velho. Quem sabe eu não consigo? (E3, 2018).

Ao analisar tais excertos é possível perceber uma espécie de *distinção como forma de subjetivação*. Os estudantes são levados a acreditar que são diferentes, que ocupam outro lugar e que para esse lugar alguns comportamentos e rendimentos são requeridos e eles se subjetivam a esses discursos, passando a acreditar que ocupam outro lugar e que devem ser exemplo para os outros, assim, passam a agir sobre si mesmos a partir do momento em que se percebem como distintos dos demais estudantes. De acordo com Castro (2009, p. 408), para Foucault “Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito”. Tal constituição se dá na relação com os outros e consigo mesmos, pois é uma

relação social. Essa relação de subjetividade pode ser melhor compreendida a partir da explicação de Foucault:

Como vocês sabem, não temos [o equivalente da] palavra “self” em francês; é uma pena, porque penso ser uma boa palavra. Em francês, temos duas palavras, “sujeito” e “subjetividade”, e não sei se vocês usam com frequência “subjetividade”, penso que não. Vejam: por “si” eu entendo o tipo de relação que o ser humano enquanto sujeito pode ter e nutrir com ele mesmo. Por exemplo, o ser humano pode ser, na cidade, um sujeito político. Sujeito político, isso quer dizer que ele pode votar, ou que ele pode ser explorado pelos outros etc. O si seria o tipo de relação que este ser humano enquanto sujeito tem com ele mesmo numa relação política. Podemos chamar isso de “subjetividade” em francês, mas não é satisfatório, eu penso que “si” é melhor. E este tipo de relação do sujeito consigo mesmo é, eu creio, o alvo das técnicas... (FOUCAULT, 2013, p. 131).

São práticas que atuam na produção dos sujeitos de determinadas formas e que estabelecem condições para os jogos de verdade, tais como: “(...) a que deve submeter-se o sujeito, que estatuto deve ter, que posição deve ocupar para poder ser sujeito legítimo de conhecimento, sob que condições algo pode converter-se em objeto de conhecimento, como é problematizado, a que delimitações está submetido” (CASTRO, 2009, p. 408). Ou seja, por ocupar determinadas posições, os sujeitos tomam determinadas verdades como sendo suas e as reproduzem pelo tecido social, subjetivando a si mesmos e também aos outros.

Interessante perceber o quanto a responsabilização pelos atos de cada um os subjetiva e torna-os também responsáveis pelos atos dos outros, ou seja, além de governar a si mesmos o projeto opera na intenção de que cada um possa governar também o outro e vice-versa. Existe, portanto, uma divisão entre aqueles que participam do projeto e aqueles que não participam, aqueles que permanecem e aqueles que saem, aqueles que se comportam de acordo com o esperado e aqueles que não, pois “[...] a matriz da relação de poder é a divisão, o antagonismo e o confronto. Sua lógica é a do vencedor e do vencido (...)” (LAZZARATO, 2017, p. 159-160). Incentiva nos estudantes que participam e nos que não participam do projeto relações de poder onde os mesmos atuem de forma a concorrer para serem melhores não somente do que os outros, mas melhores que si mesmos.

Os *acessos* relatados por *Delta* dizem respeito ao retorno financeiro que os estudantes recebem e a possibilidade de ocupar espaços que os outros estudantes não podem ocupar, ou seja, em contrapartida é esperado que os mesmos entrem na lógica do mundo do trabalho, que ajam de acordo com as regras estabelecidas, se subjetivem, que sejam sujeitos dóceis, flexíveis e respondam de forma positiva ao *investimento* que está sendo feito neles. Espera-se

que eles possam desenvolver uma *vontade de investir* em si mesmos, para que quando o projeto acabe eles possam então continuar investindo em outros espaços que venham ocupar. Portanto, entendo que, primeiramente, esses sujeitos são alvos das estratégias de governo que os outros exercem sobre eles, para que depois cada um possa governar a si mesmo, ou seja, um deslocamento do *governo político-ético* para o *governo político-ético*. A escola parece ser uma ótima instituição para que ocorra tal deslocamento no governo dos sujeitos, pois

Esses fluxos de subjetividades “libertas” das antigas codificações sociais devem ser “formatados” pelas instituições do Estado (escola, caserna, hospital, segurança social etc.), que atribuem aos sujeitos individuais um corpo, um sexo, uma raça, uma nacionalidade e uma subjetividade funcionais para a divisão social do trabalho (LAZZARATO, 2017, p. 149).

Ao ordenar, ao separar e ao individualizar torna-se mais produtivo governar cada um dos sujeitos envolvidos pelo projeto. Ao fim e ao cabo o assunto sempre recai no valor financeiro, pois este proporciona vivências diferentes para os sujeitos que estão vulneráveis economicamente e as cobranças, em cima do que se deve ou não fazer no projeto, gera estranhamentos e desentendimentos entre os estudantes que não seguem os combinados. Essas situações são resolvidas pela coordenadora do projeto *Acreditar é Investir*, que procura resolver as situações através de conversas e atas assinadas, onde são descritos os acontecimentos. Uma das criadoras descreve que na época em que coordenava o projeto os estudantes que tinham algum comportamento inadequado eram sempre levados a refletir sobre suas atitudes e tinham a oportunidade de mudar, se adequando ao que era esperado. Esse processo de reflexão demonstra o quanto se pretende leva-los a se subjetivar a essas normas e regras.

Assim, é possível perceber que no bojo dessa concorrência produz-se processos de in/exclusão e subjetivação pela manutenção das desigualdades. Uns que são do projeto, usam camiseta, ocupam espaços diferenciados e têm responsabilidades maiores do que os estudantes que não participam. Outro movimento ainda presente nessa unidade foi a produção de comportamentos adequados de acordo com o projeto, que produz transformações nos modos de vidas dos sujeitos como condição para permanecer participando do mesmo e, conseqüentemente, previnem comportamentos indesejados tanto dentro, quanto fora da escola.

Dessa forma, é possível perceber que

Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais 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).

Tais momentos do projeto *Acreditar é Investir* podem ser relacionados com as três condições de participação do jogo neoliberal que Lopes (2009) discute acima, pois pelo processo de seleção os estudantes são educados em direção a entrar no jogo; a partir das condicionalidades são conduzidos a permanecer no jogo e a partir da subjetivação são levados a desejar permanecer no jogo econômico. Mesmo quando correm o risco de perder a vaga no projeto são sempre levados a querer continuar ocupando aquele espaço, tendo várias oportunidades para que isso ocorra, pois “O não perder tudo e o fazer tudo para que o outro não saia do jogo são fundamentais para que seja assegurada a continuidade do jogo” (LOPES, 2009, p. 157).

Percebo que a desigualdade/concorrência e a in/exclusão são operações que perpassam o funcionamento de todo o projeto *Acreditar é Investir*, primeiro, por incluir uns e outros não, porém esses que ficam de fora tem sempre a chance de entrar no próximo ano, se trabalharem para isso. Além disso, os que estão dentro não tem uma condição estável e permanente e sempre correm o risco de saírem, caso não moldem suas condutas de acordo com os preceitos do projeto. Eis a in/exclusão entrando em funcionamento, termo cunhado com o intuito de “(...) mostrar aquilo que é peculiar ao nosso tempo, ou seja, atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado” (LOPES et al, 2010, p. 06).

Portanto, a in/exclusão é entendida como uma condição instável e mutável, tanto do lado da inclusão, quanto do lado da exclusão. Todos estão sempre em movimento e vivem ou uma constante ameaça de ser excluído, caso não respondam como o desejado, ou uma constante possibilidade de ser incluído, caso demonstrem comportamentos esperados para entrar no projeto.

Depois, entrando no projeto, a desigualdade e a in/exclusão continuam pela distribuição em diferentes lugares, pela relação com os estudantes que não participam do projeto e pela constante ameaça de sair do projeto, por meio das práticas de punição, que serão discutidas na próxima seção.

4.2 ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA DE GERENCIAMENTO DO RISCO SOCIAL: PRÁTICAS DE CONTRACONDUTA

Nesta seção, discuto sobre algumas práticas punitivas e de vigilância observadas nos materiais de análise, mostrando primeiro a presença do poder disciplinar no funcionamento do projeto, para depois mostrar a produção de novas formas de vida que cumprem o objetivo de gerenciar riscos sociais no âmbito coletivo da população. Portanto, entendo que a disciplina no corpo é utilizada como um instrumento para gerenciar a população.

Nesse sentido, observo o poder disciplinar sendo utilizado, pois o mesmo é um tipo de poder que age sobre o corpo individual do sujeito, atuando nos seus comportamentos, formas de ser e de se conduzir. Embora atue por dentro de instituições, sofre um processo de ramificação, destacado pelo próprio Foucault em *Vigiar e Punir*. Percebo que o poder disciplinar ainda é muito utilizado no projeto, produzindo subjetividades e se utilizando de técnicas sutis para conduzir as condutas dos sujeitos, tendo em vista que:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício [...]. O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 2011, p.143).

Embora o projeto não faça uso de um exame específico, os estudantes são cobrados pela produtividade dos exames realizados em sala de aula, pois deles depende a permanência dos sujeitos no projeto. Nesse sentido, entendo que algumas práticas disciplinares são acionadas pelo projeto, como: controle e preenchimento do tempo, presença física num espaço institucionalizado, vigilância e punições, caso não sejam cumpridas as regras estabelecidas. Percebo que a presença física é controlada pelo livro ponto, mas não só por ele, pois os outros colegas e os professores percebem quando há faltas ou atrasos, pois, as atividades desenvolvidas interferem no andamento de outros profissionais. Eis a vigilância em funcionamento no projeto.

(...) me sinto vigiado às vezes. Se eu não faço o que mandam tenho medo de perder essa grana. Mas eu aqui só obedeço e tenho que fazer tudo! (E4, 2018)

(...) tem até café passado. Eu aprendi a fazer! Ah e tem o que comer sempre, isso é bom. Quando brigam comigo eu penso nisso. E no dinheiro, né? (E2, 2018)

Tenho que chegar 13h25, assinar o livro do ponto que chama, né? Pegar as pastas dos professores e deixar nas salas junto com as chaves. Daí eu volto faço um café e fico ajudando no que precisa. Cada dia é diferente, né? Mas sempre tem o que fazer! (E1, 2018).

Para Foucault, a vigilância se estabelece tal qual uma

[...] rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (FOUCAULT, 2011, p. 158).

É nessa rede que se dá a vigilância de todos e de cada um, pois os estudantes passam a observar os outros e a si mesmos. Portanto, não se pode esquecer que o poder disciplinar “[...] está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar” (FOUCAULT, 2011, p. 158). Ou seja, todos estão engendrados nas redes de vigilância e de poder desenvolvidas pelo projeto *Acreditar é Investir*.

No entanto, os estudantes entendem essas práticas de formas distintas, pois enquanto o estudante E4 expõe que se sente vigiado, para E2 é uma oportunidade de aprender coisas novas, junto de pessoas que ele julga parceiras. Portanto, as percepções sobre a vigilância são distintas, pois os estudantes ocupam espaços diferentes, com pessoas diferentes, que, por consequência, lidam com eles de formas diferentes. Percebo, então, que os estudantes são constantemente vigiados enquanto desenvolvem suas atividades e cada comportamento desviante é corrigido imediatamente para que não seja repetido.

Eram chamados pra conversar, eram chamados os pais, reunião com os orientadores do próprio local e se mesmo assim não surtisse efeito, daí realmente eram desligados. *Porque daí tu também tem que ter uma conduta para os outros.* Não é porque eu estou precisando, que tu achou que eu podia, que eu vou fazer o que eu quero (*Alfa*, 2018) [Grifos meus].

(..) é injusto pela ótica da individualidade, mas justo pela ótica do coletivo, né? Porque é difícil pra todos, estudar é difícil pra todos, não brigar é difícil pra todos, cumprir as regras é difícil pra todos, ser pontual é difícil pra todos. Então, se às vezes um destoa muito e tu não faz nada, tu desrespeita todo o movimento coletivo. Todo o restante que está ali também com as mesmas dificuldades ou com dificuldades por uma outra ótica, mas também com dificuldades, né? Então chegou a ter momentos e situações da pessoa até ser convidada a se retirar, perder o direito de estar participando do projeto (*Delta*, 2018).

Mesmo diante da situação de vulnerabilidade econômica e social, aqueles estudantes que descumprem com as regras, demonstrando desobediência e comportamentos considerados inadequados sofrem sanções punitivas, a fim de que aprendam e modifiquem o que estiverem fazendo de errado. Nesse sentido, foi possível observar que alguns profissionais acreditam que o ato punitivo gera efeitos para o coletivo e, portanto, é positivo para todos.

Obviamente, como o *Acreditar é Investir* acontece fisicamente, dentro ou perto da escola, a vigilância e a cobrança por comportamentos e boas notas são realizadas de perto e as punições consideradas adequadas são aplicadas de acordo com o que é percebido durante as aulas também. Os professores sabem quais alunos participam e cobram os mesmos com relação a comportamentos inadequados e desempenho nas avaliações, utilizando-os como exemplos para os demais estudantes.

Os orientadores citados pelos sujeitos de pesquisa são os responsáveis pelos estudantes, dependendo do local no qual eles desenvolvem suas atividades, seja dentro do CAIC/FURG ou em outros espaços da universidade. A conduta para os outros diz respeito a punição que os estudantes sofriam caso suas condutas fossem muito desviantes do que era tolerado, que acabavam por servir de exemplo para que outros estudantes não viessem a desenvolver comportamentos desviantes.

Não tendo o comportamento desejado os estudantes são excluídos, como uma punição pelo que tenham feito, mas sempre dando uma chance de retornar no ano seguinte, caso mude seu comportamento na escola, pois, tendo em vista que: “O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente corretivo” (FOUCAULT, 2011, p. 150). Portanto, é possível compreender que a punição funciona como um meio de governar as condutas e não como um fim em si mesma, pois de acordo com Foucault:

[...] A pena transforma, modifica, estabelece sinais, organiza obstáculos. Qual seria sua utilidade se se tornasse definitiva? Uma pena que não tivesse termo seria contraditória: todas as restrições por ela impostas ao condenado e que, voltando a ser virtuoso, ele nunca poderia aproveitar, não passariam de suplícios; e o esforço feito para reformá-lo seria pena e custo perdidos, pelo lado da sociedade. Se há incorrigíveis, temos que nos resolver e eliminá-los. Mas para todos os outros as penas só podem funcionar se terminam (2011, p. 103).

Casos extremos em que os estudantes são convidados a se retirar são raros, mas servem de exemplo para aqueles que continuam no projeto, tendo em vista que tais comportamentos são considerados como um limite entre o que era até então tolerável. No caso do projeto, mesmo os que são considerados incorrigíveis podem se candidatar ao processo de seleção no próximo ano, o que demonstra o empenho em transformar, em modificar os estudantes e suas formas de vida.

Percebo sanções disciplinares para quem não se encaixa nas normas a serem seguidas pelo projeto *Acreditar é Investir*, mas muito mais do que pelas sanções é pela produtividade que aqueles sujeitos são vigiados, tanto por si mesmos quanto pelos outros. Tal questão evidencia uma reformulação do poder disciplinar discutido por Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, tendo em vista que a disciplina se torna então um hábito, pois se estabelece uma relação flutuante, na qual aqueles que modificarem seus comportamentos podem sempre retornar ao projeto.

Os estudantes melhoram o desempenho escolar, aprendem a fazer pequenos consertos de marcenaria, eletricidade, microcomputadores e impressoras (*Ômega*, 2018).

Nós temos alunos que hoje são profissionais excelentes, que desabrocharam pro mundo do trabalho através do *Acreditar*, eles dizem isso. Se profissionalizaram, estudaram. Tem mais de um que fez faculdade. É um ganho muito grande (*Alfa*, 2018).

Não é 100% de sucesso, é uma possibilidade que tu lança, que tu acredita, que tu vai. Tem uns que não vão (*Alfa*, 2018).

[...] um dos principais resultados é ver alguns alunos, que talvez se não estivessem sido inseridos no projeto não teriam concluído o ensino fundamental. *Ver o quanto cresceram enquanto pessoa, enquanto ser humano*. O quanto sair do CAIC, às vezes pra outros espaços da universidade abriu um leque de oportunidades, de vida, de olhar o mundo por outros olhos (*Delta*, 2018) [Grifos meus].

O projeto coloca eles num outro lugar, num outro lugar no mundo, num lugar de protagonismo, num lugar de ação, num lugar de pertencimento, num lugar de acesso. Então, esses acessos, essas vivências com certeza provocam mudanças né? mudanças na postura, às vezes têm mudanças até física, o jeito de olhar (...) (*Delta*, 2018).

A partir das práticas punitivas acredita-se numa modificação dos sujeitos participantes do projeto – modificação das formas de ser, de se relacionar, de se conduzir – produção de outros modos de vida. Assim, percebo grande preocupação em não perder estes sujeitos, não perder estes investimentos, portanto, as práticas punitivas são tomadas no sentido de que os estudantes possam continuar participando do projeto, dando a oportunidade de que transformem seus comportamentos para que sejam tolerados e aceitos.

O projeto *Acreditar é Investir* surge também como uma forma de integrar os estudantes vulneráveis, com problemas de disciplina, comportamento e notas baixas ao mundo do trabalho, a fim de que possam ser transformados por meio do investimento em suas vidas. Os sujeitos precisam ser levados a acreditar em si mesmos e a mudar para que possam continuar participando do projeto pelo tempo que for possível. Nesse sentido, é possível perceber que:

(...) as escolas reproduzem o trabalhador, educado, simples, com visão de futuro e cidadão piedoso em tempo parcial. Quer se refira ao negócio, à igreja ou a qualquer outro agrupamento de elite, a alegação é a seguinte: a escola pode ser cooptada por aqueles que têm a ganhar com o status quo, seja ele a manutenção da assim chamada ordem “natural”, ou da ordem justa ou, simplesmente, menos prejudicial (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 07).

Os autores destacam a ideia utilitarista da escola como conectada com a vida e atendendo as demandas do mercado, como se a escola necessitasse atender somente aquilo que está fora dos muros e para além do tempo presente. O tempo na escola “(...) não é ou não precisa ser produtivo; é tempo que permite a alguém se desenvolver como um indivíduo e como cidadão, isento de quaisquer obrigações específicas relacionadas ao trabalho, familiares ou sociais” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 51).

Corroborando com esta visão, as criadoras do projeto enfatizam que para além do profissional, os estudantes mudam seus modos de ser e estar nos espaços, de ser e estar no mundo, alterando seus comportamentos na escola, na rua e em casa e passando a investir em si mesmos.

(...) até assim, no aspecto, era uma coisa que eles mudavam de dentro, assim, no rosto, até na postura (*Beta*, 2018).

(...) tem um processo de auto reconhecimento, de saber que eu..., de enxergar as potências do que eles fazem de bom, o que eles têm, sabe? Isso provoca uma mudança! Esse contato com as pessoas, esse contato com diferentes profissionais, né? São outros exemplos a serem seguidos, com certeza provoca uma mudança. *E são mudanças visíveis no jeito de andar, no jeito de olhar, no jeito de chegar na sala.* E não estou falando isso me remetendo a comportamento, sabe? (*Delta*, 2018) [Grifos meus].

Essas modificações nas formas de ser, de andar, de se portar dentro e fora da escola, são produzidas pelo exercício de um poder disciplinar, como vimos anteriormente, ou seja, um poder que uns exercem sobre os outros, mas também pela forma como cada sujeito passa a investir em si mesmo. Diante disso percebemos em funcionamento a lógica do *fazer investir*, seja um investimento que vem dos outros, seja um que eu mesmo desenvolvo sobre mim. Isso fica claro nos excertos acima.

Mas é do jeito de estar no mundo, de se colocar no mundo, de acreditar em si, né? Eu acho que a gente tem um projeto que a gente quer acreditar e investir neles, mas *talvez a grande sacada do projeto seja quando eles passam a acreditar em si mesmos* e acho que quando isso acontece, os casos que conseguiram viver isso, os alunos que conseguiram acreditar em si, realmente foram os casos e as experiências que mais deram certo (*Delta*, 2018) [Grifos meus].

Investir neles, vou usar o nome do projeto né, não é só um investimento financeiro assim. Então, dá tão certo na vida deles e provoca um deslocamento de ser e estar no mundo que a gente chegou a construir, que ainda existe, alguns espaços para alunos egressos, para que eles pudessem concluir o seu ensino médio, né. Tem vários casos de destaque extremo assim (...) (*Delta*, 2018) [Grifos meus].

Pra gente promover alguém, pra gente proporcionar esse pulo do gato, a gente tinha que acreditar que ele tinha capacidade, que ele poderia e que a gente não ia se decepcionar. Então a gente tem que *acreditar pra poder investir*, pra ele fazer esse pulo (*Beta*, 2018) [Grifos meus].

Muitos deles ficaram como *arreios* de família, chefes. Porque pai desempregou, mãe desempregou e era só a bolsa do *Acreditar*, era só o *Acreditar* de dinheiro (*Alfa*, 2018) [Grifos meus].

De acordo com *Delta*, os jovens passam a investir em si mesmos quando percebem que alguém investiu neles e isso justifica o nome do projeto, o que demonstra um importante deslocamento: do outro que acredita e investe no jovem, para o próprio sujeito acreditar e investir em si mesmo. Passa-se então de um governo político, no qual uns exercem práticas de governo sobre os outros para um governo ético, no qual o sujeito passa a exercer práticas de governo sobre si mesmo.

Essa *vontade de investir* por parte da instituição se traduz em retornos para a sociedade, tanto financeiro quanto em capital humano, pois acreditando em si mesmos os estudantes tendem a continuar investindo em comportamentos adequados, produtividade nos espaços de estudo e trabalho, assim como buscar desenvolver outras atividades que possam contribuir para seu desenvolvimento intelectual e profissional. Os resultados alcançados, de acordo com os entrevistados, vão sempre muito além do percebido no comportamento. É como se atingisse algo mais íntimo, esquadrinhando cada elemento dos sujeitos e produzindo subjetividades que os levam a seguir na prática o que é dito sobre eles, incentivando-os a dar

o melhor de si em cada situação que vivenciam. Um dos estudantes ao relatar que se sente muito pressionado com as atribuições que precisa desenvolver demonstra a perversidade da racionalidade neoliberal que esquadrinha o tempo, o espaço e os corpos dos sujeitos.

(...) sabe, até parece que eu não consigo aproveitar muito da vida. Eu trabalho de manhã aqui, de tarde estou fazendo cursinho de inglês, que a minha mãe diz que é bom pro futuro e de noite eu estudo. Não tenho tempo! (E4, 2018).

Nessa lógica do tempo em que não é possível dar conta de tantas atividades, este jovem vai se subjetivando a cada vez mais se disciplinar e se sujeitar a determinadas situações que nem sempre considera as melhores para a sua vida. Acreditar e investir em si mesmos parecem ser os motes do projeto, que tenta de alguma forma transformar os sujeitos e os comportamentos considerados desviantes do padrão para além da instituição e do próprio projeto.

Essas formas de investimento no corpo e nos comportamentos pretendem se estender ao social, pois tais investimentos tendem a ter repercussão em outros espaços que estes estudantes forem ocupar. O corpo é um meio, um instrumento para governar a população e, por isso, percebo que o projeto, por mais que esteja no interior de uma instituição disciplinar, agindo sobre o corpo e o comportamento dos sujeitos, também estende suas ações a todo tecido social no momento em que gerencia os riscos que tais sujeitos poderiam causar para a população. Dessa forma:

A população é pertinente como objetivo, e os indivíduos, as séries de indivíduos, os grupos de indivíduos, a multiplicidade de indivíduos, não vão sê-lo como objetivo. Eles o serão simplesmente como instrumento, relevo ou condição para obter algo no plano da população (FOUCAULT, 2008a, p. 63).

Passa a agir no campo especificamente individual dos sujeitos, individualizando-os e responsabilizando-os como meio de eliminar os comportamentos indesejáveis da sociedade, o que se torna uma forma sutil, porém, muito mais eficaz de gerenciar os riscos que determinadas comunidades podem oferecer. Assim, “(...) no lugar de pedir à sociedade que proteja os indivíduos dos riscos que possam amenizá-los (enfermidades, acidentes, etc.), se buscará que cada indivíduo possa capitalizar-se como modo de fazer frente por si mesmo a estes possíveis riscos” (CASTRO, 2011, p. 64).

Dessa forma, vejo o projeto atuar também na ordem de uma biopolítica²¹, que visa diminuir os impactos que estes sujeitos poderiam vir a causar para a população com seus comportamentos supostamente danosos. Percebo uma reconfiguração da biopolítica discutida por Foucault, pois ela ultrapassa os limites do biológico, envolvendo aspectos subjetivos também. Com isso, relaciono essa roupagem refinada da biopolítica com a *vontade de investir* que vem do outro e passa para si, subjetivando o sujeito e produzindo-o como um *homoeconomicos* que entende a importância de investir constantemente em si mesmo. O biopoder²² também se reconfigura atualmente, portanto

(...) na tentativa de fazer um diagnóstico a partir ‘do meio’, pensamos que o conceito de biopoder direciona nossa atenção em três elementos chave que estão em jogo em qualquer transformação: o conhecimento de processos de vida vitais, as relações de poder que adotam os humanos como seres vivos como seu objeto, e os modos de subjetivação através dos quais os sujeitos atuam sobre si próprios *qua* seres vivos –, assim como suas múltiplas combinações (RABINOW; ROSE, 2006, p. 53).

Dessa forma, o projeto *Acreditar é Investir* utiliza os três elementos citados, conhecendo os processos de vida vitais desses jovens que participam do projeto, adotando os mesmos como objetos do projeto e subjetivando-os para que invistam em si mesmos até quando estejam fora dele. Para aqueles estudantes que são selecionados para trabalhar no projeto, o mesmo passa a funcionar de forma muito produtiva na medida em que ocupa o tempo dos sujeitos no contraturno da escola, operando por meio da ampliação do tempo em que se passa na escola, pois assim os estudantes jovens não ficam pelas ruas no turno inverso das aulas e aprendem um ofício, comportamentos e atitudes aceitáveis no trabalho e na escola.

Compreendo tais práticas como fazendo parte de uma *estratégia biopolítica de gerenciamento do risco social* que esses sujeitos podem produzir para si e para os demais, por meio da regulação das suas formas de ser e se conduzir no mundo. Nesse sentido, entendo que o projeto impede que eles fiquem na rua, vagando e se envolvendo em situações consideradas *perigosas* para a sociedade, assim, produzindo nos sujeitos um governo de si e dos outros ao envolvê-los nas tramas do jogo econômico, que os responsabiliza por cada atitude tomada a partir do investimento realizado neles. As práticas desenvolvidas pelo projeto visam um sujeito que invista em si mesmo como investiram nele e para tanto é necessário que os mesmos se entendam como parte fundamental do sistema e desenvolvam uma *vontade de investir*, mesmo depois de saírem da escola.

²¹ Conceito discutido na página 17.

²² Conceito discutido na página 18.

Talvez, devido às reconfigurações que a biopolítica sofreu, possamos falar em uma *ethopolítica*, que age sobre a ética de cada um dos sujeitos, subjetivando-os e responsabilizando-os por suas condições de vida. Nesse sentido, entendo que já não é somente o poder disciplinar, que se vale da vigilância e da punição, pois se governa através da invenção de uma ética composta pela disciplina, pela biopolítica e pelo conceito desenvolvido por Nikolas Rose, *ethopolítica* (CASTRO-GÓMEZ, 2010). Esses três elementos estão presentes nas práticas desenvolvidas pelo projeto e atuam dentro de uma lógica neoliberal, que por meio da disciplina busca a individualização e a normalização dos comportamentos, pela biopolítica gerencia as populações, no coletivo e pela *ethopolítica*, efetiva em um conjunto de técnicas de produção do eu, atuando sobre os indivíduos para que sejam cada vez *melhores* e, portanto, responsáveis por suas condições de vida.

Nesse sentido, é possível perceber um deslocamento da noção de poder ao longo dos tempos, desde o poder disciplinar que inscreve uma memória no corpo que deve se moldar à determinados comportamentos e modos de ser, para o biopoder que cria uma memória da vida, onde se situam a biopolítica e a *ethopolítica*. Porém, é importante destacar que eles não se substituem, mas coexistem utilizando de forma refinada o que há de mais insidioso em cada um. Anuncio então a noção de um *poder de investir*, que vislumbra um investimento material e imaterial, o qual inscreve nos sujeitos modos de viver que buscam incessantemente investimentos em si mesmos, nos outros e nas coisas.

Portanto, percebo que os efeitos do projeto agem na alma, no interior de cada um daqueles que participam do mesmo, demonstrando efeitos no mais íntimo da vida de cada um, tendo em vista que se desenvolve a *vontade de investir* nestes sujeitos e mesmo depois que o projeto finda, eles continuam a investir em si mesmos. Durante a realização das *redes de narração*, um dos estudantes relatou que alguns colegas que participam do projeto estavam fugindo no horário de trabalho para fazer coisas erradas, subjetivado pelas normas estabelecidas, ele entendia tal atitude como sendo muito errada e que a obediência tinha sido algo que ele desenvolveu ao entrar no projeto.

Eles tão fugindo em horário de serviço. (...) eles vão tomar uma ruim e depois vão reclamar. Isso aqui é muito bom pra nós. Eu consigo ajudar em casa, que eu tenho muito irmão. Não vou fazer coisa pra ser tirado... (E4, 2018).

Assim, embora para muitos o dinheiro, o espaço ocupado e a experiência dentro do projeto sejam suficientes, para outros existem movimentos diferentes que parecem ser mais importantes. Nesse momento surgem fugas, quebra de regras e outras formas de viver, que se apresentam como contracondutas.

Me tiraram porque eu não estava cumprindo o horário. Não estava mesmo. Não queria estar aqui. Tenho mais o que fazer na rua. Quem disse que eu queria ser assistente? (E2, 2018).

(...) daí peguei minha bicicleta e fui pra vila dar umas voltas. Não vou né? Ficar fazendo força aí... (E2, 2018).

Só que daí é injusto com a gente que fica aqui a tarde toda. Tem que ganhar menos que nós então! (E1, 2018).

(...) eu sempre vi ele catando, cortando grama na FURG pra levar pros cavalos. E eu sempre achei que ele cortava grama pra poder ter dinheiro, pra ajudar a família, sei lá, pras coisas que a gente precisa ter dinheiro. Mas, quando a gente colocou ele no *Acreditar*, *ele não via a hora de sair das atividades que ele fazia, pra continuar cortando a grama, pra continuar mantendo o cavalo* porque ele é um aluno que sempre me disse: quando eu fizer dezoito anos eu não vou estudar mais, *porque eu não gosto de estudar e eu não gosto da escola*. E sair do *Acreditar* (ele ficou uns quatro ou cinco meses) não foi nenhum problema pra ele, porque ele via quase como uma punição assim, eu tenho que cumprir horário, eu tenho que fazer atividades. Então, nem sempre os critérios que a gente enxerga são realmente eficazes (Delta, 2018) [Grifos meus].

(...) se eu estou aqui é porque a minha mãe não quer que eu fique na rua de tarde. Eu gosto de ficar na rua, eu converso com os meus “cupinxas”, fico com as minas (risos)... Não sei como eu entrei, nem fiz muita questão quando me chamaram... (E2, 2018)

Por mais que o projeto desenvolva uma série de estratégias tentando capturar e subjetivar todos os sujeitos que dele participam, essa totalidade é sempre utópica, pois alguns sempre vão escapar aos efeitos dessas formas de poder e dizer que não querem ser conduzidos dessas formas, por esses meios e para esses fins. Assim, um dos estudantes relata que foi afastado do projeto e que só poderá retornar no ano seguinte, pois o mesmo não estava se encaixando nas regras previstas. Depois de muitas conversas e *oportunidades* ele foi desligado e não pareceu ficar chateado com isso.

Nesse sentido, entendo que não é possível entrar na rede do outro, na resistência dele, pois linhas de escape e contracondutas são constituídas e constituem o tempo todo as subjetividades desses jovens. Para formar outras subjetividades o projeto lida com o risco presente nas relações de poder, pois o

[...] poder, por seus mecanismos, é infinito (o que não quer dizer que ele é todo poderoso, muito pelo contrário). Para limitá-lo, as regras não são nunca bastante rigorosas; para liberá-lo de todas as ocasiões de que ele se apodera,

nunca os princípios universais são muito rigorosos. Ao poder é preciso sempre opor as leis intransponíveis e os direitos sem restrições (FOUCAULT, 2001, p. 794).

Ao participar do projeto os estudantes compreendem a lógica da produtividade no mundo do trabalho, as hierarquias, os tempos, os espaços e principalmente as relações de poder que podem ser estabelecidas. Em uma das conversas que tive com os estudantes, E2 relatou que a vice-diretora solicitou que ele auxiliasse na zeladoria do CAIC/FURG, porém ele se negou, mostrando estar descontente com a função que deveria executar.

Dessa forma, alguns sujeitos driblam as regras, mesmo que tenham que arcar com as consequências depois, mas demonstram com isso estarem descontentes e quererem ser governados de outros modos. Essas práticas de contraconduta evidenciam o poder dos estudantes entrando em conflito com o poder dos profissionais que trabalham no projeto e confirma que onde existe poder, também existem outros modos de vida, “no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008a, p. 266). Tais contracondutas não supõem uma negação do poder, pois “há uma correlação imediata e fundadora entre a conduta e a contraconduta” (FOUCAULT, 2008a, p. 258). Existe, portanto, o desejo de serem conduzidos de outras maneiras. Berger expõe que:

Só quem conhece as regras do jogo está em condições de trapacear. O segredo da vitória é a insinceridade. O homem que representa todos seus papéis com sinceridade, no sentido de resposta irrefletida a uma expectativa não analisada, é incapaz de “êxtase” – e, pelo mesmo motivo, inteiramente seguro do ponto de vista daqueles interessados em proteger as regras (2002, p. 168).

Nesse sentido, quando as regras do jogo são quebradas existem formas de recapturar os sujeitos, pois dentro das regras estes são melhores controlados e têm seus riscos melhores gerenciados. Entendo que o gerenciamento do risco futuro é baseado em cálculos e probabilidades, previsibilidades que podem não acontecer, que estão em aberto. Dessa forma, a imprevisibilidade da ação faz com que a periculosidade esteja intrínseca ao sujeito, dito de outro modo, ele passa a ser um criminoso, mesmo sem nunca ter sido, por meio da discursividade recorrente ao seu respeito.

Entendo que o anormal é tido como perigoso por inventar e reinventar outro mundo possível, outros modos de vida possíveis, de ser governado e de governar de outros modos, o que assusta alguns sujeitos. Para Foucault (2001, p. 276) “a liberdade dos homens não é nunca assegurada pelas instituições e leis que têm por função garanti-la [...]. Não porque elas são

ambíguas, mas porque a ‘liberdade’ é o que se deve exercitar”. Tais práticas são desenvolvidas quando os estudantes se mostram contrários àquele determinado modo de vida desenvolvido pelo projeto, articulando contracondutas que os levam por outros caminhos.

Percebo nestas contracondutas dos estudantes que são convidados a se retirar do projeto práticas que demonstram que os mesmos querem ser governados de outros modos, em outros espaços possíveis. A ascensão de uma classe burguesa sempre traz a necessidade de uma classe trabalhadora e, por isso, as desigualdades são necessárias para o jogo do neoliberalismo. Nesse sentido, a “normalização geral e a exclusão do não normalizável” que era comum nas sociedades disciplinares já não é mais requerida, pois se trata de tornar produtivo e controlar o conjunto da população em um espaço aberto por meio de técnicas de “otimização das diferenças” (FOUCAULT, 2008a, p. 265). Isso só é possível se cada sujeito compreender que depende somente das suas escolhas, comportamentos e responsabilidades para alcançar seus objetivos, sejam eles qual forem.

Dessa forma, percebo que mesmo tentando conversar e entender as situações que os levam a desrespeitar as normas estabelecidas, os profissionais que trabalham com o projeto são estrangeiros no mundo dos estudantes, sequestradores de corpos e almas, sujeitando-os e submetendo-os ao mundo que acham melhor para eles. Nesse sentido, na próxima seção discuto sobre algumas práticas salvacionistas presentes no projeto *Acreditar é Investir*.

4.3 PRÁTICAS DISCURSIVAS SALVACIONISTAS: QUEM É O MESSIAS NA CONTEMPORANEIDADE?

Talvez o que se quisesse é a conclusão do ensino fundamental e com uma condição econômica mínima pra poder chegar nisso, né? Mas só que quando a gente lida com vida, quando a gente lida com sonho, quando a gente lida com oportunidade, quando a gente lida com acesso, bah, o resultado vai muito além do que a gente espera, sabe? Talvez a gente não consiga medir o tamanho do resultado, né? Talvez esse *investimento* que parece que é tão significativo pra cada um deles na sua individualidade e que é tão pequeno perto dos gastos e do orçamento da universidade, né? A gente não consegue medir o que de fato isso fez, *provocou na vida de cada um deles* (Delta, 2018) [Grifos meus].

Tinha um menino que era louco por computador, a vida dele era computação, um desespero por computador e ele foi trabalhar como despachante aduaneiro, por quê? Porque ele conheceu de informática no *Acreditar*. E ele está super bem de vida (Beta, 2018).

Foi uma ação transformadora! Pros nossos colegas também. Porque a partir do momento que eles tiveram aqueles meninos ali, eles se sentiram meio pais, professores, irmãos mais velhos, responsáveis por essa trajetória. E foi muito lindo, assim. Eles abraçaram mesmo! (Alfa, 2018).

Nesta seção discutirei sobre algumas práticas discursivas e não discursivas do projeto *Acreditar é Investir* que se referem à salvação, conceito que aparece nos estudos de Foucault como umas das funções do poder pastoral. A partir da análise dos materiais foi possível perceber o potencial salvador creditado ao projeto *Acreditar é Investir* pelos sujeitos que dele participam. Ao longo das análises, pude perceber que os profissionais que trabalharam no projeto atribuem ao mesmo este *troféu*, digamos assim, de salvação das vidas dos estudantes que participam do mesmo, transformando as mesmas naquilo que se acredita como sendo melhor.

O discurso salvacionista está presente ao compreender o projeto como um dos mecanismos de *salvação* e benevolência, assim como a escola, que ambos seriam capazes de transformar a vida dos jovens e tirá-los das situações de vulnerabilidade que vivenciam. Nesse sentido, é interessante compreender que a inclusão social na Contemporaneidade se constituiu como um imperativo no Brasil, envolvendo diversos setores, como saúde, assistência social e educação. Dentre eles, a educação se destaca por se mostrar com forte potencial de atingir crianças, adolescentes e adultos, assim como suas famílias. Ou seja, todos são convocados a abraçar o projeto e a se envolver de forma a salvar os estudantes jovens e vulneráveis que participam do projeto, desenvolvendo relações quase familiares com os mesmos.

O tipo de salvação que encontramos presente no projeto *Acreditar é Investir*, não se encontra tão vinculado ao outro mundo, ou a salvação das almas, refere-se a uma salvação que é efetivada nesse mundo, a partir da melhoria das condições de vida dos sujeitos.

E isto implica que o poder do tipo pastoral, que durante séculos – por mais de um milênio – foi associado a uma instituição religiosa definida, ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e de um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma “tática” individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria; da educação e dos empregadores (FOUCAULT, 1995b, p. 238).

As transformações ocorridas nos séculos XVII e XVIII deslocaram os objetivos deste tipo de poder para a salvação neste mundo, tais como saúde, educação, riqueza, bem-estar e segurança. Nesse sentido, a fim de que seus objetivos possam se cumprir, as técnicas pastorais se alastraram por todo o tecido social. Portanto, o poder pastoral se encontra reconfigurado nos dias de hoje, com práticas ainda mais refinadas e eficazes.

Há na atualidade continuidades e descontinuidades nessa forma de poder e entendo que no projeto existem alguns deslocamentos nas características do poder pastoral. A primeira característica do poder pastoral é que o mesmo atua enquanto uma forma de poder que age sobre a conduta, governando os homens e o projeto *Acreditar é Investir* também. Não age sobre o território ou a cidade, mas sobre a conduta dos homens. Ou seja,

(...) O poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento (FOUCAULT, 2008b, p. 168).

A segunda característica é a salvação, que não acontece mais no outro mundo, mas nesse, a partir das escolhas e responsabilizações do próprio sujeito. A terceira é que o poder pastoral atua como um poder benévolo, como se pode observar nos discursos que discorrem acerca da benevolência do projeto, que sempre trazem intenções de gerenciamento da vida e das condutas dos sujeitos. Por fim, a quarta característica desse poder é que o sujeito sustenta uma relação infinita com o pastor, dependendo dele a vida inteira.

Não dá pra ficar dedurando os caras toda hora que fazem algo errado. Não sou X-9. Eu cuido do meu, elas que cuidem dos outros (E3, 2018).

Ah, ela pergunta se a gente tá gostando, se tá fazendo tudo direito. E também *se os outros tão fazendo tudo certo*. Se está errado, eu falo mesmo. O que é pra um é pra todos. Se não quiser mais sai fora, que tem outros que querem! (E1, 2018) [Grifos meus].

De certa forma, podemos dizer que a coordenadora do projeto exerce o papel do pastor que conversa, escuta, orienta e quer saber dos seus atos e dos demais. Essa é uma continuidade do poder pastoral, mas há também uma ruptura, pois isso se modifica radicalmente no momento em que cada sujeito é levado a manter relação com os princípios aprendidos, sem necessidade da figura do pastor. Tem, portanto, como objetivo dispensar o pastor para governar a si mesmo, ocorrendo então uma articulação dessa prática pastoral com uma racionalidade neoliberal que coloca o empresário de si como o *homo* do neoliberalismo.

Dessa forma, o poder pastoral, importante tecnologia de poder, embora tenha entrado em crise no século XVI, continua existindo em vários espaços da sociedade de forma ainda mais sutil e complexa. Essa tecnologia influenciou e atuou intervindo por muito tempo na vida material e temporal das pessoas, pois é possível perceber que embora durante a história “houve revoluções anti-feudais, nunca houve uma revolução anti-pastoral” (FOUCAULT,

2008b, p. 199). Se baseia em um regime religioso, no qual o pastor deve governar os homens como Deus governa a natureza, portanto o pastor deve conhecer cada ovelha no mais íntimo de sua vida. No ocidente essa tecnologia de poder é muito utilizada e segundo Foucault, o

Homem ocidental aprendeu durante milênios o que nenhum grego sem dúvida jamais teria aceitado admitir, aprendeu durante milênios a se considerar uma ovelha entre as ovelhas. Durante milênios, ele aprendeu a pedir sua salvação a um pastor que se sacrifica por ele” (2008b, p. 174).

Assim, parece que no ocidente o pastor é bastante requisitado para que a salvação seja alcançada, à espera ou em busca do Messias, ser divino e transcendental que salvaria todo o rebanho de seus sofrimentos e de suas mazelas. No entanto, é possível perceber nas práticas desenvolvidas pelo projeto *Acreditar é Investir* um deslocamento com relação à figura do salvador, pois se antes era necessário que um Messias viesse conduzir à salvação divina, que um pastor conduzisse as condutas e guiasse os caminhos, agora, embora esse pastor ainda possa se fazer presente na figura do professor, por exemplo, o objetivo final é que cada sujeito se torne responsável por suas atitudes e por se salvar. No poder pastoral cristão jamais se abandona o pastor, pois a relação é vitalícia. Já no projeto *Acreditar é Investir* tudo o que se pretende é que os sujeitos governem a si mesmos, dispensando o pastor. Percebo que o projeto é encarado como potencial transformador na vida dos jovens que participam, porém, não acontece se eles não acreditarem na ideia do investimento em si mesmos.

A pastoral se caracteriza por ser um poder individualizante e que esquadrinha cada parte dos sujeitos, conhecendo tudo que diz respeito a eles para que as ovelhas possam ser salvas, mesmo aquelas que fogem do rebanho. Dessa forma,

O pastorado tinha efeitos individualizantes: ele prometia a salvação a cada um e de forma individual; ele implica a obediência, mas como uma relação de indivíduo com indivíduo, garantindo pela própria obediência a individualidade; ele possibilitava que cada um conhecesse a verdade; melhor, a sua verdade. O homem ocidental é individualizado através do pastorado, na medida em que o pastorado o leva à salvação que fixa sua identidade por toda a eternidade, em que o pastorado o sujeita a uma rede de obediências incondicionais, em que ele lhe inculca a verdade de um dogma no momento mesmo em que lhe extorque o segredo da sua verdade interior. Identidade, sujeição, interioridade: a individualização do homem ocidental durante o longo milênio do pastorado cristão foi realizada à custa da subjetividade. Por subjetivação. (FOUCAULT, 2008b, p. 310).

Produzindo assim, outras configurações de vida possíveis, que podem ou não ser aceitas pelos sujeitos e pelas famílias. Com relação às reuniões quinzenais realizadas entre a

coordenadora do projeto e os estudantes que dele participam, percebo que as mesmas funcionam como um espaço de confissão, onde se relatam os acontecimentos, comportamentos, medos e dúvidas da semana que passou. Os estudantes são levados a relatar os acontecimentos para a coordenadora do projeto, situação que alguns estudantes preferem não realizar.

Então, os estudantes são convocados a relatar suas dúvidas, suas dificuldades, mas não só as suas, também as dos outros, para que os mesmos possam ser devidamente responsabilizados e mudem, se transformem em outros. Tais práticas vão ao encontro de outra característica do poder pastoral, que são as práticas de confissão desenvolvidas nas reuniões quinzenais com os estudantes, na qual são levados a falar ou a calar não somente sobre eles, mas sobre os outros também.

Ao se confessarem nas reuniões é possível perceber a busca de uma verdade sobre os sujeitos, assim como o exercício de poder que uns praticam sobre os outros, reverberando com a teorização foucaultiana de que “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1985, p. 89). Percebo que nessas reuniões são produzidas subjetividades pela exterioridade com o objetivo de que esses sujeitos se sintam pertencentes ao grupo e possam encontrar meios de modificar suas condutas, quando necessário, corroborando com a ideia de que “o cuidado de si sempre toma forma no interior de redes ou de grupos determinados e distintos uns dos outros” (FOUCAULT, 2004b, p. 145).

Por subjetividades pela exterioridade, entendo que os sujeitos dobram o lado de fora para criar um dentro, a partir das verdades do projeto *Acreditar é Investir*, estabelecendo “uma relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si” (DELEUZE, 2005, p. 108). Acerca do que Foucault problematizou em *História da Sexualidade* sobre a dobra, o lado de fora e o lado de dentro Deleuze (2005, p. 107) diz que:

A novidade dos gregos aparece posteriormente, aproveitando-se de um “descolamento” duplo: quando os “exercícios que permitem governar-se a si mesmo” se descolam ao mesmo tempo do poder como relação de forças e do saber como forma estratificada, como “código” de virtude. Por um lado, há uma “relação consigo” que começa a derivar-se da relação com os outros; por outro lado, igualmente, uma “constituição de si” começa a derivar do código moral como regra de saber. Essa derivação, esse descolamento devem ser entendidos no sentido de que a relação consigo adquire independência. *É como se as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma relação consigo, constituir um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria: a enkrateia, a relação consigo como domínio, “é um*

poder que se exerce sobre si mesmo dentro do poder que se exerce sobre os outros” (quem poderia pretender governar os outros se não governa a si próprio?), a ponto da relação consigo tornar-se “princípio de regulação interna” em relação aos poderes constituintes da política, da família, da eloquência e dos jogos, da própria virtude. É a versão grega do rasgão e do forro: descolamento operando uma dobra, uma flexão [Grifos meus].

Esse movimento seria o *governo político-ético* (LOCKMANN, 2013) acionado pelo projeto a todo momento, que opera nos sujeitos à medida em que os mesmos se subjetivam pelas ações desenvolvidas dentro do mesmo. É possível perceber uma forte ideia de transformação e de descobertas com relação ao projeto e aos sujeitos que dele participam. Parece existir a busca por uma interioridade que ainda não foi desvendada, porém tal interioridade é produzida pelas práticas do projeto, tendo em vista que “no homem, o interior é também o exterior [...] o ponto extremo da subjetividade se identifica com o fascínio imediato do objeto” (FOUCAULT, 2002, p. 511). Para dizer de outro modo, os sujeitos são levados a acreditar que são capazes de fazer quase tudo, que existe uma natureza escondida dentro de cada um e que essa natureza precisa ser revelada, no entanto, o que há são modulações de comportamentos e de modos de vida. São produções de subjetividades para que o discurso “(...) possa vir a integrar-se ao indivíduo e comandar sua ação, fazer parte de certo modo de seus músculos e de seus nervos” (FOUCAULT, 2004b, p. 394). Portanto, vemos a presença de um pastor na figura do coordenador do projeto, pois ele escuta, pretende desvendar a interioridade do sujeito, para que depois ele possa ser o seu próprio pastor e comandar suas ações.

O *poder de investir* é sempre cobrado de alguma forma, seja por meio de comportamentos adequados, seja por fidelidade ao projeto, fazendo com que os sujeitos sejam convocados a falar e calar sobre si e sobre os outros, exercendo sobre os discursos “[...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1996, p. 18). Os estudantes são levados a confessar os seus pecados e o dos outros, como meio de continuarem participando do projeto, tendo suas condutas conduzidas e conduzindo as dos outros algumas vezes, o que torna muito evidente a influência do poder pastoral nas práticas desenvolvidas pelo projeto. De acordo com Foucault, o poder pastoral conferiu espaço para

[...] uma arte de conduzir, de dirigir, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência (2008a, p. 218-219).

Essa arte de orientação das condutas parece permanecer nos dias de hoje, embora haja uma reconfiguração desta tecnologia de poder, tendo em vista que estamos em outros tempos e lidando com outra população. Entendo que a salvação hoje se dá pelo próprio sujeito e não mais por um ser transcendental, ou seja, por outro. As verdades inculcadas são aquelas relativas às próprias individualidades dos estudantes, por meio da obediência de normas e responsabilidades que são interiorizadas como uma forma de mudança possível da condição atual de suas vidas. Isso é uma característica neoliberal que reconfigura a ideia de salvação como centrada no próprio indivíduo, pois repassa a responsabilização dos ganhos, das perdas e das culpas de sua salvação para cada um dos sujeitos.

Indivíduos que não conseguem incorporar condutas sociais ditas normais são levados a sujeitar seus corpos e almas a fim de se salvarem do meio em que vivem, para não reproduzir os mesmos modos de vida que os circundam. Parece-me que na Contemporaneidade, mais do que em qualquer outro tempo, o Messias passa a ser cada um de nós. Na próxima seção, discuto acerca dos alargamentos produzidos a partir do funcionamento de projetos como o *Acreditar é Investir* dentro das escolas.

4.4 ALARGAMENTO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA: AS BRUMAS DO NEOLIBERALISMO

(...) o *Acreditar é Investir* surgiu por um olhar diferente sobre aqueles meninos, até visando dar para eles uma inclusão, um mundo diferente. Eles se achavam pertencentes só àquela vila, àquele CAIC e a universidade era um mundo intransponível e o objetivo era justamente proporcionar a eles esse pulo independente de nota, de condição social, de comportamento. Era um olhar assim de potencialidade (*Alfa*, 2018).

Ao mesmo tempo não adiantava a gente falar que acreditava e a gente não investisse neles pra mudar, né? Porque ninguém muda sozinho, se não tem (...) um suporte e que invista na, daí a ideia do investir né? Que invista na capacidade dele, capacidade que às vezes nem essas crianças sabiam que tinham, né? Eles foram se descobrir também aí (*Beta*, 2018).

[...] garantir o acesso à escola. Fazer com que os alunos não deixassem de ir à escola para catar latinha, pra catar garrafa pet, pra trabalhar na carroça com o pai e com a mãe, pra sair pra pedir coisas na rua. Sempre me pareceu muito isso: conseguir uma contribuição financeira para que eles tivessem condições econômicas de permanecer na escola (*Delta*, 2018).

Entendo que os projetos ou programas assistenciais dentro das escolas surgem com o intuito de incluir a todos, como os vulneráveis social e economicamente, os deficientes, aqueles com distorção idade/série, com dificuldades de aprendizagem, de socialização etc... Nesse sentido, “[...] a inclusão se estabeleceu como uma forma produtiva e econômica de

cuidado com a população e, especificamente, com cada indivíduo que a compõe” (LOPES; RECH, 2013, p. 211). Portanto, os projetos sociais e assistenciais são potentes estratégias de inclusão social, além de se efetivarem como um dos meios mais produtivos de controle da vida das pessoas que necessitam destes projetos. São econômicos, pois criam a possibilidade de gerenciar todos os tipos de sujeitos em um mesmo espaço, bastando para isso que todos desenvolvam o respeito à diversidade, à autonomia, ao companheirismo e ao cuidado com o outro.

Dentro das escolas, os projetos sociais e assistenciais proporcionam diferentes atividades e espaços que objetivam a inclusão dos sujeitos com o intuito de resolver ou atenuar suas demandas sociais, econômicas, culturais, entre tantas outras, atuando então no gerenciamento de riscos futuros. “Essa ampliação de funções é produzida sobretudo pelas políticas de inclusão escolar e social que atribuem à escola uma variedade de responsabilidades que extrapolam o campo pedagógico” (TRAVERSINI; LOCKMANN, 2017, p.96). De acordo com as autoras, a escola torna-se *elástica* dando conta de experiências culturais, esportivas e desenvolvendo ações que protejam crianças e jovens das situações de violência e pobreza geralmente vivenciadas, o que extrapola o campo pedagógico. Nesse sentido,

O alargamento das funções da escola tem vários pontos de sustentação. Um desses pontos têm sido as políticas inclusivas. Alarga-se a escola para incluir sujeitos, projetos, tempos, espaços, entre outros aspectos. (TRAVERSINI; LOCKAMNN, 2017, p. 101).

Todas essas práticas vão contribuindo para o alargamento das funções da escola e cada vez mais o neoliberalismo invade o pedagógico, transbordando suas relações com o ensino, com os conhecimentos e com os aprendizados próprios do meio escolar.

[...] poder vivenciar a escola para além da sala de aula e enxergar essa multiplicidade de fazeres, desde a relação da cozinha, da relação com a limpeza, da relação do recreio, do atendimento às famílias faz esses estudantes pensarem a escola de outra forma e acho que fundamentalmente assim ou principalmente a relação deles com responsabilidade (...) (*Delta*, 2018).

As famílias participavam de reuniões de avaliação do projeto, de dois em dois meses. Geralmente fazia no início do ano quando abria, depois fazia de dois em dois meses até o final (*Beta*, 2018).

(...) a ideia de quebrar o ciclo vicioso do mundo daquelas comunidades, da pobreza mesmo, né? Que era: eu só vou estudar, porque daqui a pouco eu já tenho que sair pra trabalhar e aí eu vou ser pedreiro, eu vou beber, vou bater na mulher, vou ser carroceiro que nem o meu pai, porque é esse o meu mundo. E as pessoas acreditavam que era esse o mundo, né? (*Beta*, 2018)

As diversas áreas (saúde, cultura, comunidade, trabalho, esporte) de atuação do Ágora terão como ponto de convergência a Educação, entendida como processo global de formação do sujeito, preparando para o exercício qualificado da cidadania e do trabalho (FURG, 1995, p. 06).

(...) desenvolver experiências que possibilitem aos alunos, mantendo-se em sala de aula, realizarem sua profissionalização em lugares propícios ao seu desenvolvimento ético-moral (FURG, 1995, p. 10).

Durante as análises realizadas foi possível perceber que o projeto *Acreditar é Investir* produz efeitos na escola e vice-versa, como demonstrado no excerto acima e em tantos outros que foram discutidos ao longo desta pesquisa. Percebe-se que os conhecimentos desenvolvidos pela escola na Contemporaneidade necessitam dar conta de uma imensa gama de habilidades e competências que extrapolam a produção de conhecimentos escolares e culminam no que Nóvoa (2009) denominou como sendo um *transbordamento* das funções da escola. De acordo com o autor, a escola teve seu desenvolvimento marcado “[...] por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante transbordamento que a levou a assumir uma infinidade de tarefas” (NÓVOA, 2009, p. 50). A escola acaba responsável por questões que vão para além daquelas consideradas pedagógicas e, além de ensinar, passa a dar conta de questões sociais, ambientais, familiares, financeiras e emocionais.

O projeto aqui analisado além de estar intrinsecamente relacionado com as atividades pedagógicas vai muito além disso, pois amplia o tempo institucionalizado dos estudantes, preocupa-se com a inserção dos mesmos no mundo do trabalho, oferece um retorno financeiro e gerencia também suas famílias. Ou seja, existe um acompanhamento dos sujeitos que participam, estendendo às suas famílias e às realidades que vivenciam, utilizando a escola como meio institucional para o governo da população que está dentro e fora dela.

Essa escola flexível vai ao encontro da racionalidade neoliberal, que também busca sujeitos adaptáveis e flexíveis às diversas situações. Nesse sentido, ao comparar o neoliberalismo com as brumas das ondas de uma praia me remeto às sensações e aos efeitos que a mesma pode causar. As brumas das ondas são diversas em suas formas, texturas e cores parecendo apagarem-se, dissiparem-se quando tocam a nossa pele, no entanto, elas ficam inscritas em nós, não desaparecem por completo. As brumas são insidiosas, sedutoras e nos capturam, de certa forma, passamos a fazer parte delas e elas de nós, pois elas se inscrevem em nosso corpo, em nossa alma, em nossa mente. As brumas também podem ser comparadas ao poder e, nesse sentido, penso que é um refinamento do poder e do neoliberalismo, um refinamento das malhas do poder para as *brumas do poder*.

Entendo que esse investimento incessante acionado pelo neoliberalismo acontece atrelado a dois dispositivos, que percebo em funcionamento juntamente com o projeto *Acreditar é Investir*, ou melhor, que proporcionam condições de possibilidade para que ele se desenvolva: o *dispositivo de seguridade* e o *dispositivo de intersetorialidade*. Assim, entendo como dispositivo

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. [Um] discurso que pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. [O dispositivo pode ser entendido também] como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência histórica. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 2006, p. 244).

Dessa forma, os discursos e os dispositivos estão diretamente ligados, pois ao capturar os sujeitos não são apenas os corpos alvo de tal ação, mas os pensamentos e os modos de vida, que são modulados de acordo com as perspectivas e os objetivos que se quer alcançar com a população. Os dispositivos são meios eficazes de governo e estão por toda a sociedade, nos capturando e nos assujeitando de diferentes maneiras, em diferentes espaços. Nesse sentido, entendo que o projeto *Acreditar é Investir* não é um dispositivo em si, mas ele é acionado por pelo menos dois dispositivos: da seguridade e da intersetorialidade. No curso

Segurança, Território e População, Foucault fez uma comparação entre os mecanismos disciplinares e o dispositivo de seguridade, a fim de analisar o problema da escassez e mostrar alguns traços gerais do dispositivo de seguridade, assim:

O mecanismo disciplinar codifica de forma permanente o permitido e o proibido ou, melhor dito, o obrigatório e o proibido. O ponto ao qual se aplica o mecanismo disciplinar, então, não é tanto o que não se deve fazer, mas o que se deve fazer. Uma boa disciplina é a que nos diz a todo o momento o que devemos fazer. [...] no sistema de regulamento disciplinar, o determinado é o que se deve fazer, e por conseguinte todo o resto, ao ser indeterminado, está proibido. *No dispositivo de seguridade, trata-se justamente de não adotar nem o ponto de vista do que se impede nem o ponto de vista do que é obrigatório, e tomar, ao contrário, a distância suficiente para poder captar o ponto de onde as coisas vão se produzir, sejam desejáveis ou indesejáveis.* Em resumo, intentar-se-á apreendê-las no nível de sua natureza ou, melhor dito, no plano de sua realidade efetiva. E o mecanismo de seguridade vai funcionar a partir dessa realidade, ao tratar de utilizá-la como ponto de apoio e fazê-la atuar, fazer atuar seus elementos em relação recíproca (FOUCAULT, 2008b, p. 68, 69) [Grifos meus].

Embora o autor faça uma discussão a respeito da situação econômica da escassez nos séculos XVII e XVIII, penso que sua explicação auxilia a pensar sobre o dispositivo de seguridade e o seu funcionamento no tecido social. Percebo estes mecanismos atuando no projeto analisado, regulando as ações, mas também tomando a distância para perceber o que será produzido pelos jovens que participam do mesmo. Nesse sentido:

A lei proíbe, a disciplina prescreve e a seguridade, sem proibir nem prescrever, e ainda que eventualmente se dê alguns instrumentos vinculados com a interdição e a prescrição, tem a função essencial de responder a uma realidade de tal maneira que a resposta a anule: a anule, a limite, a freie ou a regule. Esta regulação no elemento da realidade é, creio, o fundamental nos dispositivos de seguridade (FOUCAULT, 2008b, p. 69).

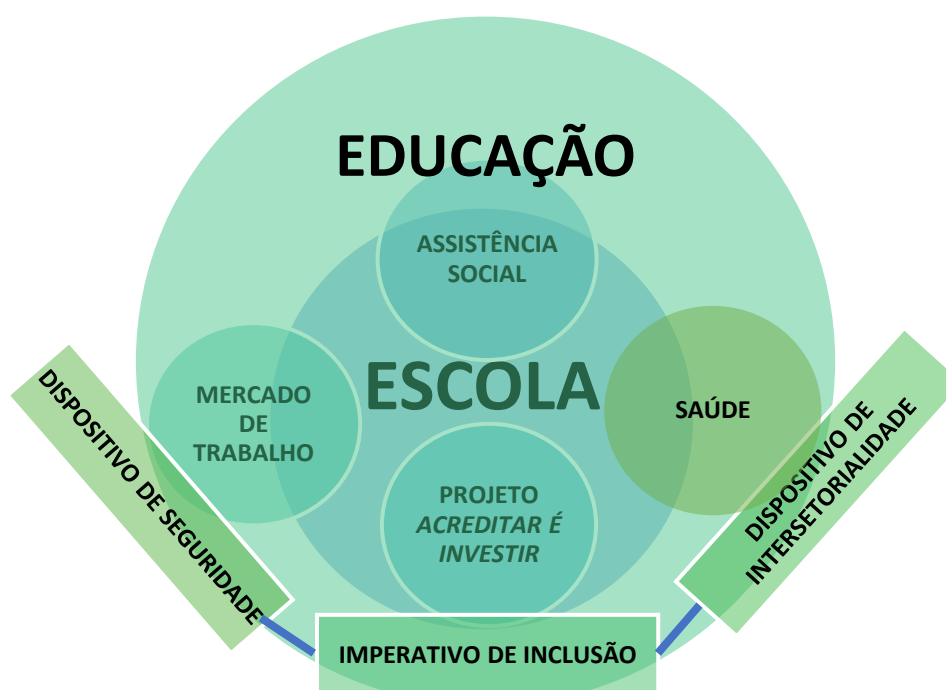
Portanto, compreendo que o dispositivo da seguridade visa governar as condutas por meio da liberdade, seja para prevenir riscos futuros, seja para desenvolver quaisquer outros objetivos que venham a ser interessantes para o dispositivo. No caso do projeto *Acreditar é Investir* diferentes áreas perpassam e articulam-se ao seu funcionamento, como educação, saúde e assistência social, o que se vincula ao alargamento das funções da escola. Nesse sentido, “[...] penso que o dispositivo de intersetorialidade também esteja se vinculando, se retroalimentando, das relações de força, constituídas nas relações de poder e saber, que são por sua vez produzidas visando o governo da conduta dos outros” (SANTAIANA, 2015, p. 105). Por meio da intersetorialidade é possível governar mais e melhor, economizando em um

único espaço muitas formas de conhecer e atuar sobre a vida dos sujeitos que são desviantes e dos que podem vir a se tornar.

Numa sociedade onde os dispositivos da seguridade e da intersetorialidade funcionam de forma articulada, a escola é convocada como uma instância de intervenção e investimento em diferentes aspectos da vida para governar a população. São esses dispositivos que acionam a escola, permitem a criação de projetos como o *Acreditar é Investir* e com isso ampliam as funções dessa instituição.

De acordo com os materiais analisados, fica evidente que todas as áreas devem convergir para a educação, transbordando os limites da mesma e extrapolando as funções pedagógicas que criam diferentes possibilidades. A fim de exemplificar esse alargamento ou transbordamento na área da educação, elaborei a figura abaixo:

Figura 5 – Alargamento das funções da escola



Fonte: Figura elaborada pelo autor.

Assim, o projeto *Acreditar é Investir*, por meio dos dispositivos de intersetorialidade e da seguridade, acaba por alargar as funções da escola e se torna eficaz na condução das condutas daqueles que estão dentro e fora do projeto, pois investe na captura desses sujeitos e dos comportamentos que são e que poderão ser produzidos por eles. Entendo que na sociedade de segurança existe certa tolerância, certo pluralismo, considerando alguns comportamentos diferentes e até desviantes, o que pode observar claramente operando no

projeto, que regula os comportamentos, mas tolera grande parte deles a fim de que possam continuar atuando como exemplo do que deve ou não ser realizado, dito e não dito. Com relação ao meio em que o projeto se desenvolve, é possível compreender que existe a necessidade de oportunizar a vivência em outros espaços, para que os sujeitos possam circular dentro e fora da escola e buscando comportamentos adequados para cada espaço. Dessa forma, é importante lembrar que:

Os dispositivos de segurança trabalham, fabricam, organizam, acondicionam um meio. [...] O meio será então o âmbito no qual se dá a circulação. É um conjunto de dados naturais [...] e um conjunto de dados artificiais, aglomeração de indivíduos, aglomeração de casas, etc. [...] Através do meio aponta-se, portanto, a esse fenômeno de circulação das causas e dos efeitos. E o meio aparece por último como um campo de intervenção onde, em vez de afetar aos indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias [...], tratar-se-á de afetar, precisamente, a uma população (FOUCAULT, 2008b, p. 41).

Esse meio, no qual o projeto se desenvolve, é fabricado levando em consideração os diferentes espaços que podem ser ocupados pelos sujeitos, ampliando o círculo social e os tipos de comportamentos aceitos ou não em cada lugar. A escola Contemporânea precisa cuidar da saúde, do social e por fim, se der tempo, do pedagógico, afogando sua função principal e se configurando em um espaço privilegiado de investimento em capital humano. Para Schultz, economista que formulou a ideia de capital humano, a educação

[...] é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. [...] Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas consequências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como *capital humano* (1973, p. 79). [Grifos do original].

Este investimento incessante leva ao que Ambrózio (2018) denomina como sendo o *empresariamento da vida*, no qual cada sujeito é entendido como uma empresa individual, que precisa receber investimentos até que possa se gerenciar sozinha. Para se gerenciar sozinha uma empresa necessita saber como se comportar diante do mercado e quais investimentos são mais lucrativos e interessantes para seu crescimento, é preciso que haja uma *vontade investir* cada vez mais e melhor para se manter forte no mercado.

Essas mudanças e vivências que atingem no mais íntimo de cada sujeito-empresa vão na contramão de uma vivência escolar criativa e potencializadora, que pode ser alcançada por

meio de práticas educativas que coloquem em suspensão a realidade vivida e deem espaço para outros modos de vida possíveis. Entendo, assim como Noguera-Ramirez, que (2013, p. 12) “[...] como pedagogos, como educadores, como professores, como adultos, não podemos renunciar ao educar e ao ensinar, justamente pelo futuro, pelo novo, pelo que virá”. Por isso, o espaço pedagógico de ensinar na escola precisa ser resistente, para que novos mundos, novas vidas sejam possíveis, por meio do que será ensinado e aprendido, do que será criado e do que será modificado.

No próximo capítulo, encaminho as considerações finais com alguns questionamentos e possibilidades de pesquisas futuras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESCONTINUIDADES E POSSIBILIDADES

*Mas na verdade não era não
Na verdade nada é uma palavra esperando tradução*

*Toda vez que falta luz
Toda vez que algo nos falta (alguém que parte e não volta)
O invisível nos salta aos olhos
Um salto no escuro da piscina*

*O fogo ilumina muito, por muito pouco tempo (muito pouco tempo)
E muito pouco tempo
O fogo apaga tudo, tudo um dia vira luz
Toda vez que falta luz, o invisível nos salta aos olhos
(Piano Bar – Engenheiros do Hawaii)*

Início com um trecho da música *Piano Bar*, dos Engenheiros do Hawaii, que nos fala sobre o invisível, sobre a luz, sobre o que nos salta aos olhos. Será que estamos conseguindo enxergar o que nos salta aos olhos atualmente? Será que nossa *estesia* encontra-se adormecida?

Investir como prática primeira, tal é o imperativo Contemporâneo, mas estaríamos fadados a isso? Até quando? Sendo o pensamento impulsionador e inerente à ordem da vida precisamos experienciá-lo inventando e reinventando outros modos de vida para nós e para os outros. Talvez um mundo outro seja possível, um mundo onde as pessoas possam dar-se conta de que estão lidando com outras pessoas, que subjetivam e são subjetivadas, um mundo que perpassa algo em comum: a amizade estética e uma ética geral do não-egoísmo, da não-indiferença, do não-individualismo. Seria isso possível? Talvez por meio da autotransformação de si e transformação dos outros, talvez ao olhar, ver e sentir outros modos de viver, experienciando-se e permitindo que isso aconteça. Certamente não é possível negar toda forma de governo, mas não podemos permanecer os mesmos, pensar o mesmo, fazer o mesmo e não podemos reproduzir ou produzir novos jogos violentos de embate.

Não procurei realizar a história verdadeira do projeto *Acreditar é Investir*, pois acredito que para cada sujeito ela será diferente, tendo em vista que: “A história de uma coisa, em geral, é a sucessão das forças que dela se apoderam, e a coexistência das forças que lutam para dela se apoderar. Um mesmo objeto, um mesmo fenômeno muda de sentido consoante a força que dele se apropria” (DELEUZE, 2001, p. 9). Busquei, ao olhar para o presente do projeto, retornar ao passado daquilo que me foi interessante e que me saltou aos olhos, a fim de compreender suas práticas e seus discursos Contemporâneos. Nesse sentido, Foucault (2006) faz a seguinte reflexão:

Como se o olho tivesse aparecido, desde o fundo dos tempos, para a contemplação, como se o castigo tivesse sempre sido destinado a dar o exemplo. Esses fins, aparentemente últimos, não são nada mais do que o atual episódio de uma série de submissões: o olho foi primeiramente submetido à caça e à guerra; o castigo foi alternadamente submetido à necessidade de se vingar, de excluir o agressor, de se libertar da vítima, de aterrorizar os outros. Colocando o presente na origem, a metafísica leva a acreditar no trabalho obscuro de uma destinação que procuraria vir à luz desde o primeiro momento (p. 16).

Busquei compreender os episódios em movimentos de idas e vindas ao passado, ao presente, nos documentos e nas falas. Penso que as identidades nos constituem, no entanto, não é possível conceber que vivamos somente no meio de iguais ou afirmando incessantemente nossas identidades, no âmbito de uma norma narcísica e excludente. Caso contrário ficaremos embriagados no narcisismo das pequenas diferenças.

Ao lançar olhar para as unidades de análise é possível perceber que o eixo da in/exclusão acompanha o funcionamento do projeto em todas as etapas, passando pela seleção, permanência e condições estabelecidas para que os estudantes possam fazer parte do mesmo. O investimento em comportamentos considerados adequados é algo bastante convocado, pois atua diretamente no gerenciamento de riscos futuros que jovens em situação de vulnerabilidade social e econômica podem vir a causar para a sociedade. Aliás, a responsabilização e individualização dos erros e acertos também está muito presente no desenvolvimento do projeto, pois cada um sendo responsável por si mesmo e pelos outros acaba por trazer uma economia muito grande de esforços para aqueles que governam, em qualquer instância. Parece-me que há um esmaecimento da escola enquanto lugar de ensinar e aprender e fronteiras estão sendo invadidas por interesses que não são da escola ou pelo menos não são os principais interesses desta instituição.

O projeto analisado faz parte de uma tecnologia de poder que não se dirige somente ao homem-corpo, mas a multiplicidade de homens, buscando tornar produtivos os sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social, produzindo então discursos que justificam a necessidade de projetos como o *Acreditar é Investir*, que visam o investimento em capital humano e o retorno pessoal e financeiro para o tecido social. Talvez possamos criar um mundo outro por meio da educação, com mais solidariedade, conhecimento e empatia com as pessoas, no qual o investimento em si mesmo e nos outros não tenha somente como objetivo um retorno futuro, uma renda ou o gerenciamento de riscos futuros. Que esses investimentos possam ser realizados a partir daquilo que salta aos olhos em cada sujeito, que desperte a sua criatividade, a sua felicidade.

Portanto, penso que este estudo se fez relevante à medida que foi possível compreender as implicações do projeto social *Acreditar é Investir* e alguns efeitos que o mesmo produz na vida dos sujeitos jovens envolvidos no mesmo. Nesse sentido, o estudo pôde contribuir com o avanço em relação às propostas futuras de projetos e de políticas públicas no campo da Educação Básica, servindo como possibilidade para pensar nas condições presentes onde programas e ações atravessam as escolas de redes públicas no processo de alargamento das funções da mesma.

Outros projetos e outras políticas sempre surgem à medida que a sociedade se reconfigura e é reconfigurada por racionalidades de cada época e, por isso, precisamos estar atentos para duvidar e questionar tudo aquilo que nos parece naturalizado. A investigação na área das políticas educacionais é permanente e não se encerra nestas palavras, ela apenas está começando.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

AMBRÓZIO, Aldo. **Empresariamento da vida: a função do discurso gerencialista nos processos de subjetivação inerentes à governamentalidade neoliberal.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

BERGER, Peter Ludwig. **Perspectivas sociológicas.** 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/criancas_adolescentes/default.shtm>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Projeto Minha Gente.** Informações básicas sobre o projeto. Brasília. 1992. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001907.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica – Brasília, 2012.** Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/portaldab/biblioteca.php?conteudo=publicacoes/pnab>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.642,** de 31 de março de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm>. Acesso em: 31 jan. 2018.

CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. **Projeto Político Pedagógico – PPP.** 2016. Disponível em: <<http://www.caic.furg.br/index.php/pt/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. **Site Acontece no CAIC.** Disponível em: <<http://www.caic.furg.br/index.php/pt/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. **Regimento Interno.** 2013. Disponível em: <<http://www.caic.furg.br/index.php/pt/>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Tradução: Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Lecturas foucaulteanas.** Una historia conceptual de la biopolítica. 1a ed. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Historia de la gubernamentalidad. **Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2010.

DARDOT, Pierre; LAVAL Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972 – 1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart, Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. 2. Ed. Porto: Rés, 2001.

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

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. Curso dado no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos – ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martin Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 39. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A origem da hermenêutica de si** – conferência proferida à Dartmouth College, 1980. Paris: Vrin, 2013.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. Tese (Doutorado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2018.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. **Projeto Ágora**: do planejamento à realidade, dois anos de trabalho segundo proposta do PRONAICA. 1995. Disponível em: <<http://www.caic.furg.br/index.php/pt/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Governamentalidade Democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo**. Caderno de Pesquisa, ISSN 0100-1574, vol. 42, nº 145. São Paulo: jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/05.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Infância e Resistência** – resistir a quê? Leitura: Teoria&Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 199-211, nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/184/121>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum Brasileira**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAZZARATO, Maurizio. **O Governo do Homem Endividado**. São Paulo, SP: n-1 edições, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar**: saberes que operam para governar a população. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa. **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos. Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (Org.) – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

LOCKMANN, Kamila. **A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea**. Educação – UNISINOS, 58-67, janeiro/abril 2016.

LOCKMANN, Kamila. **As práticas de inclusão por circulação**: formas de governar a população no espaço aberto. Cadernos de Educação. Faculdade de Educação. UFPel: Dossiê, 2017, p. 20-37.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**. 34(2):153-169 mai/ago 2009.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**. Ano 8, nº 144, 2010.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação**. (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete PRONAICA (Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/pronaica-programa-nacional-de-atencao-a-crianca-e-ao-adolescente/>>. Acesso em: 30 de mar. 2018.

MICHAELIS, Dicionário. Verbete estesia. **Dicionário Moderno Português Brasileiro Michaelis**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estesia/>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. Crisis de la Educación como Crisis de Gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. In: **Coloquio Latinoamericano del Biopolítica**, IV, Bogotá, 2013. Anais... Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

NÓVOA. Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PMRG, Prefeitura Municipal do Rio Grande; FURG, Universidade Federal do Rio Grande – FURG; CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. **Convênio de Funcionamento estabelecido entre a Universidade Federal do Rio Grande e a Prefeitura Municipal do Rio Grande nº 005/06**. 2011.

PMRG, Prefeitura Municipal do Rio Grande. **Criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande**. Decreto 6.524, de 07 de julho de 1994, sob o parecer CEE1004/95 datado de 31 de outubro de 1995.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. Tradução: Aécio Amaral Jr. In: **Política & Trabalho**. Revista de Ciências Sociais no. 24 - p. 27-57. Abril de 2006.

RAGO, Margareth. Uma imagem da cultura em Michel Foucault e E. P. Thompson. In: **Pontos de interrogação**, n. 2, p. 9-28, 2009. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/v1n2/vol1n2-9-28.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2017.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2015.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; ÁVILA, Dárcia Amaro. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... A narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa. **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (Org.) – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersetorialidade**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SARAIVA, Karla. Educando para viver sem riscos. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 168-179, maio/ago. 2013.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1973.

SILVEIRA, Rosa Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Marisa Vorraber Costa (org.); Alfredo Veiga-Neto... [et.al.]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. O alargamento das funções da escola contemporânea e os processos de in/exclusão. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.); CAMOZZATO; Viviane Castro (org.). **Educação, escola e cultura contemporânea: perspectivas investigativas**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Marisa Vorraber Costa (org.); Alfredo Veiga-Neto...[et.al.]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth. ORLANDI, Luiz B. Lacerda. VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2 ed., 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades**. Cadernos de Educação | FAE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 83 – 94, setembro/dezembro 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **Revista Verve**, n. 20, 2011. p. 121-135.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Para pensar de outro modo a ética na pesquisa. In: SANTOS, Luís Henrique Sachhi dos; KARNOPP, Lodenir Becker. **Ética e pesquisa em Educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais/organizadores Luís Henrique Sachhi dos Santos [e] Lodenir Becker Karnopp – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.**

ANEXOS

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
INSTITUCIONAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL
Ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG**

Estamos realizando a pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “**ACREDITAR É INVESTIR: os processos de in/exclusão e as estratégias de governo nos projetos sociais do CAIC/FURG**” a qual será desenvolvida pelo pesquisador **Guilherme Botelho Chagas**, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU/FURG, orientado pela professora **Dra. Kamila Lockmann** – FURG. Tal investigação tem como objetivo contextualizar, compreender e problematizar que estratégias o projeto social *Acreditar é Investir* desenvolve para atuar sobre a vida dos sujeitos jovens que estudam no CAIC, assim como, discutir sobre as estratégias de inclusão social adotadas pelo Centro e o impacto que elas causam na vida dos participantes do referido Projeto. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta Instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores e profissionais envolvidos com o projeto, assim como por conversas coletivas junto aos estudantes que participam ou participaram de alguma forma do Projeto *Acreditar é Investir*. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Após esses procedimentos, as mesmas serão enviadas por *e-mail* para os participantes e os mesmos poderão fazer alterações que julgarem necessário. É importante ressaltar que serão usadas apenas as transcrições autorizadas pelos participantes.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Vale ressaltar que será garantido o sigilo dos dados pessoais dos participantes e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo nesta investigação.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador do estudo e após cinco anos será destruído.

Agradecemos a colaboração dessa Instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é Guilherme Botelho Chagas, sob orientação da Profa. Dra. Kamila Lockmann, do Instituto de Educação – IE, da FURG. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone: (53) 3233-6657 ou pelo *e-mail*: guilherme.chagas02@gmail.com

Rio Grande/RS, _____ de abril de 2018.

Profa. Dra. Kamila Lockmann – PPGEDU/FURG
Professora Orientadora

Guilherme Botelho Chagas – PPGEDU/FURG
Pesquisador Responsável

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, responsável pelo Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC, autorizo o desenvolvimento da pesquisa nesta Instituição.

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Rio Grande/RS, _____ de abril de 2018.

Assinatura do responsável

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Estamos realizando a pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “**ACREDITAR É INVESTIR: os processos de in/exclusão e as estratégias de governo nos projetos sociais do CAIC/FURG**” a qual será desenvolvida pelo pesquisador **Guilherme Botelho Chagas**, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU/FURG, orientado pela professora **Dra. Kamila Lockmann** – FURG. Tal investigação tem como objetivo contextualizar, compreender e problematizar que estratégias o projeto social *Acreditar é Investir* desenvolve para atuar sobre a vida dos sujeitos jovens que estudam no CAIC, assim como, discutir sobre as estratégias de inclusão social adotadas pelo Centro e o impacto que elas causam na vida dos participantes do referido Projeto.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores e profissionais que estão ou já estiveram envolvidos com o Projeto *Acreditar é Investir*. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Após esses procedimentos, as mesmas serão enviadas por *e-mail* para os participantes e os mesmos poderão fazer alterações que julgarem necessário. É importante ressaltar que serão usadas apenas as transcrições autorizadas pelos participantes.

Será garantido o sigilo dos dados pessoais dos participantes e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento.

Qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento poderá ser sanada entrando em contato pelo telefone: (53) 3233-6657, ou pelo *e-mail*: guilherme.chagas02@gmail.com

Rio Grande/RS, _____ de abril de 2018.

 Profa. Dra. Kamila Lockmann – PPGEDU/FURG
 Professora Orientadora

 Guilherme Botelho Chagas – PPGEDU/FURG
 Pesquisador Responsável

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, fui/sou vinculado ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG e autorizo o pesquisador Guilherme Botelho Chagas a utilizar o material da minha entrevista individual desde que mantida em sigilo minha identidade.

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Rio Grande/RS, _____ de abril de 2018.

 Assinatura do/a entrevistado/a

Contato (*e-mail* e telefone): _____

ANEXO C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Funcionário: () A () B () C

Há quanto tempo trabalha ou trabalhou no CAIC/FURG? _____

Período: _____

Qual setor? _____

EMERGÊNCIA	<p>1) Queria que você falasse um pouco sobre o contexto de surgimento do Projeto <i>Acreditar é Investir</i>, explicando como ele surgiu, porque sentiu-se a necessidade de um projeto como esse etc...</p> <p>2) Sabes de onde veio o nome do projeto?</p> <p>3) Como percebes a situação (econômica, social, ambiental) dos estudantes à época da criação do Projeto <i>Acreditar é Investir</i>?</p> <p>4) Quais eram os objetivos e intenções do projeto na época do seu surgimento?</p>
PRÁTICAS	<p>5) Para que público-alvo o projeto se dirige?</p> <p>6) Quais são os critérios estabelecidos para seleção dos estudantes no Projeto?</p> <p>7) Há critérios/regras para a permanência dos alunos no projeto? Quais?</p> <p>8) Caso os estudantes não sigam as regras exigidas pelo projeto, quais procedimentos são desenvolvidos?</p> <p>9) Existiram situações em que os estudantes precisaram ser retirados do Projeto <i>Acreditar é Investir</i>? Por quê? E como isso ocorre?</p> <p>10) As famílias participam de alguma forma durante o Projeto? Como?</p>
RESULTADOS	<p>11) Que resultados já foram visualizados a partir do desenvolvimento do projeto?</p> <p>12) É possível perceber mudanças no comportamento dos estudantes que participam do Projeto? Como?</p> <p>13) Você considera que o projeto produz os efeitos esperados?</p> <p>14) Há algo que você percebe que deveria ser modificado no projeto? O que e por quê?</p>