

Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social

Extension of school functions and the redefinition of school knowledge: implications of the social educationalization

Kamila LOCKMANN¹
Clarice Salette TRAVERSINI²

Resumo

Este texto discute o papel da escola pública na contemporaneidade por meio da análise de documentos oficiais que legislam sobre políticas e programas variados e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e diretores de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre. Entre os achados, atualmente visualiza-se um movimento de alargamento das funções da instituição escolar, que tem produzido uma reconfiguração daquilo que até então era compreendido como conhecimento escolar. Compreende-se que esses dois processos – o alargamento das funções da escola e a redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares – encontram-se imbricados em um movimento mais amplo denominado *educacionalização do social*.

Palavras-chave: Alargamento das Funções da Escola. Reconfiguração do Conhecimento Escolar. Educacionalização do Social.

Abstract

This paper discusses the role of public schools in contemporary, analyzing official documents that legislate about different policies and programs; and semi-structured interviews with teachers and principals in public schools the metropolitan region of Porto Alegre. Among the results, declare that currently visualize a movement of extension of those functions assigned to schools. That movement has produced a reconfiguration of what has been understood until now as school knowledge. Understand that these two processes – the extension of school functions and a contemporary redefinition of school knowledge - are interwoven into a larger movement that some authors have called the social educationalization.

Keywords: Extending School Functions. Redefining School Knowledge. Social Educationalization.

1 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FURG) – Gestão 2017-2019. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX/Cnpq). End. Profissional: Av. Itália, Km 8. Cep: 96203-900, RS–Brasil. Tel.: (53)32935063. Email: <kamila.furg@gmail.com>.

2 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/Cnpq). End. Profissional: Av. Paulo Gama, s/n prédio 12201, Cep: 90350-070 - Porto Alegre, RS–Brasil. Tel.: (51) 33163267. Email: <clarice.traversini@gmail.com>.

Este texto apresenta resultados de duas investigações que analisam o papel que a escola pública vem assumindo na contemporaneidade, em meio a uma proliferação de políticas e programas de inclusão escolar e social. Tais pesquisas analisaram um conjunto de documentos oficiais que legislam sobre políticas e programas variados e realizaram entrevistas semiestruturadas com professores e diretores de escolas públicas. Entre os achados, anunciamos que atualmente vivemos um movimento expansionista da escola contemporânea, consubstanciado pelo alargamento e ampliação das funções e tarefas que são atribuídas à instituição escolar. Argumentamos, ao longo do texto, que esse alargamento das funções da escola tem produzido uma reconfiguração daquilo que até então era compreendido como conhecimento escolar. Isso significa considerar que aquilo que tradicionalmente era compreendido como conhecimento escolar (disciplinarizado) parece sofrer algumas alterações, passando a incorporar questões relativas à forma como os sujeitos são conduzidos e como devem conduzir a si mesmos. Compreendemos que esses dois processos – o alargamento das funções da escola e a redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares – encontram-se imbricados em um movimento mais amplo que alguns autores têm chamado de *educacionalização do social* (LOCKMANN, 2013; NOGUEIRA, 2011; SMEYERS; DEPAEPE, 2008). Tal fenômeno pode ser definido como uma convocação incessante ao campo da Educação como a solução para uma variedade de problemas sociais. Temos uma espécie de obsessão contemporânea pela Educação.

Para fins de organização do artigo apresentaremos, primeiramente, as discussões referentes ao alargamento das funções da escola e à redefinição dos conhecimentos escolares, para, posteriormente, discutir como esses dois processos que ocorrem no interior da escola apresentam uma relação de imanência com o fenômeno da educacionalização do social. Ou seja, ao mesmo tempo esses processos produzem e são produzidos por tal fenômeno. Para tanto, nos apoiamos nas discussões que são desenvolvidas por Nóvoa (2009), Gadelha (2009), Noguera-Ramirez (2011), Popkewitz (2001), entre outros.

1 O Alargamento das funções da escola na Contemporaneidade

Autores brasileiros, como Silvio Gadelha Costa (2009), Elí Fabris e Clarice Traversini (2013), Kamila Lockmann (2013), Alfredo Veiga-Neto (2008), assim como Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2007), vêm analisando e discutindo sobre o processo de ampliação das funções da escola no contexto contemporâneo. Gadelha (2009), por exemplo, lembra que a educação e a escola

têm sido frequentemente acionadas como elementos complementares e até mesmo essenciais para a viabilização de iniciativas, programas e/ou campanhas que envolvam as mais diversas dimensões da vida humana.

Essa multiplicidade de funções atribuídas à escola foi descrita por Nóvoa (2009) como um processo de *transbordamento da escola*. Segundo o autor, a “[...] escola se foi desenvolvendo 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). Para ele, esse transbordamento da escola estaria associado à imagem dessa instituição como regeneradora, salvadora e reparadora da sociedade. Ele diz:

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de ‘reparadora’ da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as ‘deficiências da sociedade’, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis. (NÓVOA, 2009, p. 60, grifos do autor).

São justamente esses aspectos que ficam evidenciados quando os diretores das escolas públicas descrevem suas atribuições e os projetos desenvolvidos pela instituição escolar. Eles deixam claro o quanto a escola extrapola, em muito, sua dimensão pedagógica. Diante dos excertos retirados das entrevistas, é preciso destacar que as questões aqui apresentadas não se vinculam a uma vontade autônoma deste ou daquele diretor, mas a sujeitos que se encontram imbricados (e, portanto, subjetivados) por uma racionalidade política atual que, cada vez mais, utiliza a escola como mecanismo chave para o governo da população.

A escola vem numa caminhada onde a participação dos alunos já acontece em várias atividades escolares, como: Bolsa Família, Saúde Bucal-Escovação orientada, Programa de atendimento psicológico e de saúde, Orientação de Nutrição na escola, Atendimento Sala Multifuncional. Todos esses programas estão associados a uma prática governamental Municipal e Federal, como medida para que a população educacional seja promovida aos serviços públicos de educação, saúde e assistência social (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

As crianças dos 5.ºs e 6.ºs anos são pesadas e medidas. Após avaliação pelas estagiárias de nutrição, elas divulgam o resultado da pesquisa e a escola deverá orientar as famílias se houver crianças obesas ou crianças com defasagem no peso. Caso necessário, a Orientadora da escola deverá buscar apoio na Secretaria da Saúde e SMED (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

Faz algum tempo, desde 2010 mais ou menos, que estamos oferecendo, além da merenda no meio do turno, almoço na escola tanto para os alunos da manhã, quanto da tarde. Fica uma equipe de profissionais ao meio-dia para atender esses alunos. Então, a escola está oferecendo três refeições, vamos dizer assim. Os alunos chegam à escola de manhã e recebem o café (leite com cuca, normalmente), depois no meio da manhã eles têm o lanche que a escola oferece e depois no final da manhã a escola serve o almoço. Para os da tarde, a mesma coisa, mas eles almoçam antes da aula. Para a nossa comunidade isso é muito importante, pois nem todos têm almoço em casa (Diretor D, Município 1, 02 de abril de 2013).

Uma vez por semana as crianças dos 1.os anos até os 4.os anos fazem escovação orientada por um dentista e bochechos com flúor. O registro/controlado dos bochechos realizados será entregue mensalmente para a Secretaria de Educação-SMED (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

Há o projeto sobre o Meio Ambiente, em que as atividades ocorrem no turno da aula para crianças da Faixa Etária dos 5 anos, 1º aos 4º anos. São realizadas atividades de consciência e de preservação do nosso ambiente: escola, casa, comunidade, praças e de todo o nosso planeta. Neste ano de 2013, já ocorreram mostras de trabalhos e de apresentações artísticas sobre esse tema. (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

O Programa Escola Aberta ocorre nos finais de semana (sábados), manhã e tarde, com a participação da comunidade do bairro onde a escola está inserida. A escola, através do seu gestor e da representação de pais, escolhe as oficinas do final de semana, de acordo com o interesse da comunidade. Esse projeto é financiado pelo Governo Federal. As oficinas que ocorrem no final de semana são: Esporte (Futebol e Recreação), Capoeira, Informática, Cinema e Historinhas infantis (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

As Crianças participam das diversas oficinas do Projeto Mais Educação: Letramento, Judô, Capoeira, Educação para a PAZ, Banda, Dança e Recreação. Essas oficinas são oferecidas em turno contrário, com três horas de atividades (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

Como podemos identificar pelos relatos e descrições ora transcritas, os diretores das escolas públicas se veem enredados por uma série de atribuições que extrapolam não apenas o âmbito pedagógico da sua atuação, como também os limites da própria instituição escolar e o tempo dedicado até então às atividades

educativas. Hodgson (2008, p. 15) reconhece que a “[...] introdução de medidas educativas em resposta a problemas sociais extrapola o limite e o domínio da instituição escolar.” Por um lado, por mais que as tarefas sejam desenvolvidas, na maioria das vezes, no interior da escola, a solução para os problemas sociais é complexa e depende de uma rede de ações que estão além das possibilidades da escola. Por outro lado, há que se considerar que as ações dos programas estão ensinando modos de ser sujeito na escola e fora dela.

Além disso, outro aspecto a considerar se refere à ampliação do tempo da jornada escolar, pois apenas quatro horas diárias parecem insuficientes para abarcar a imensidão de tarefas atribuídas à escola. Não é a toa que o tempo de permanência da criança dentro da escola precisa ser ampliado, afinal, com tantas tarefas e atividades, só nos resta falar em Educação Integral, Mais Educação, Ensino Fundamental de noveanos, Educação obrigatória a partir dos quatro anos de Idade, Escola Aberta aos finais de semana, projetos em turno contrário, entre tantas outras iniciativas que poderiam ser citadas aqui como exemplos, tanto do alargamento do tempo da jornada diária na escola, quanto do alargamento do tempo dedicado à vida escolar como um todo, que deve iniciar cada vez mais cedo e jamais terminar.

Essas constatações nos fazem perceber que a escola está se tornando mais flexível e abarcando uma variedade de funções. Entre essas funções encontramos a função de proteção, em geral voltada para crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de pobreza ou em contextos nos quais a violência já é parte do cotidiano. A responsabilização pela oferta de experiências culturais e esportivas é outra função que tem sido atribuída à escola nos últimos tempos. Já não basta mais a escola oportunizar aos alunos a aquisição, apropriação, análise crítica dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produção de novos saberes, agora ela precisa assumir algumas funções que anteriormente se acreditava ser da família. Na Contemporaneidade, a escola parece ser *elástica*, pois as mudanças que a sociedade propõe são passadas como sendo de responsabilidade dessa instituição, de modo que nela parece sempre caber mais um programa, mais um projeto.

Ao questionar e problematizar esse *caráter expansionista* da escola não estamos querendo dizer que a escola não deva atentar para questões sociais, pessoais, biológicas ou psicológicas das crianças e deixar de considerá-las em suas práticas cotidianas. Porém, um aspecto é o envolvimento com um conjunto de circunstâncias sociais e pessoais que trazem implicações diretas para a aprendizagem das crianças na escola, outro, bem diferente, é tomar essa imensidão de tarefas como primordiais da escola. Esse entendimento faz com que, não só, professores, diretores e comunidade acreditem que tais

tarefas sejam mesmo responsabilidade da escola, como também secundariza sua função principal, qual seja: a produção de conhecimento escolar.

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, dentre outros aspectos. Entretanto, esse processo não ocorre sem disputas, tensões e negociações. Se por um lado as políticas inclusivas propiciaram o ingresso de sujeitos que antes estavam fora da escola, por outro, sua entrada nela também promoveu a necessidade da escola assumir funções para a permanência deles na instituição e a construção de mecanismos para que esses sujeitos pudessem *fluir* no percurso escolar.

Uma das condições para o fluxo dos alunos ocorrer, limitando obstáculos como a reprovação ou a desistência da escola, tem sido o alargamento da compreensão de aprendizagem. Não somos contra a ressignificação do que se considera aprendizagem a partir dos processos de inclusão, de que cada aluno possa ser avaliado a partir das suas condições de aprender, entretanto, percebemos que está havendo uma banalização do que se considera aprender. Em especial, há compreensões equivocadas validando qualquer ação do aluno incluído como aprendizagem escolar. É justamente nesse ponto que percebemos o movimento de in/exclusão entrando em operação. Se por um lado incluímos todos os sujeitos na escola, por outro, banalizamos a aprendizagem a ponto de excluí-los de processos de construção do conhecimento escolar. Concordamos com Nóvoa (2009a, p. 3) quando ele alerta que “[...] não há inclusão sem aquisição de conhecimento.” O autor argumenta também que em muitos países está se configurando um dualismo: “As elites investem numa educação (privada) que tem como elemento estruturante a aprendizagem, enquanto as crianças dos meios mais pobres são encaminhadas para as escolas (públicas) cada vez mais vocacionadas para as dimensões sociais e assistenciais” (NÓVOA, 2009a, p. 3).

Sem dúvida, é importante conhecer e elaborar propostas pedagógicas condizentes com a capacidade dos alunos, para posicioná-los em uma condição de alguém que aprende. Conhecer as possibilidades dos alunos com algum comprometimento cognitivo ou neurológico, ou mesmo apostar naqueles considerados *difíceis*, que em geral são infrequentes ou estão em conflito com a lei, potencializa as práticas pedagógicas. Para isso, novamente concordamos com Nóvoa, na medida em que argumenta: “Só conseguiremos integrar as crianças ‘difíceis’ se lhes fornecermos os instrumentos do pensamento e da cultura” (2009a, p.3, grifo do autor). Caso contrário, estamos produzindo inclusões excludentes. Diante disso é que argumentamos acerca da importância de repensarmos esses processos de atribuição de responsabilidades

diversas sobre a escola, analisando o que eles vêm produzindo na dinâmica escolar, na função principal da escola, assim como naquilo que entendemos por conhecimento escolar. É, justamente, sobre esse último aspecto que discutiremos na próxima seção.

2 A Reconfiguração dos conhecimentos escolares: implicações curriculares

Veiga-Neto (2008, p. 141) postula que

[...] estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar [o currículo]: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação.

Entre esses elementos do currículo, focamos nossas análises naqueles que se referem aos conteúdos ou naquilo que podemos denominar *conhecimentos escolares*. Argumentamos que, a partir das práticas que desenvolvemos no interior das escolas atualmente, podemos perceber uma *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*. Isso significa considerar que aquilo que tradicionalmente era compreendido como conhecimento escolar (disciplinarizado) parece sofrer algumas alterações, reconfigurações, enfim, redefinições. Analisando as atividades e projetos desenvolvidos pelas escolas, parece haver uma ênfase em procedimentos que direcionam a condução das condutas dos sujeitos, numa orientação que privilegia suas formas de ser, de se relacionar e de se comportar na sociedade.

Muitos autores têm corroborado com essa discussão sobre a *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*. Thomas Popkewitz (2001, p. 79) fala em uma “[...] alquimia das matérias escolares [...]”, salientando que os saberes disciplinares passam por uma espécie de alquimia e são reexaminados a partir das práticas de condução das condutas. Nas palavras do autor,

[...] a instrução envolve questões relativas às disposições, às atitudes e aos sentimentos das crianças [...]. A ênfase está no desenvolvimento de comportamentos sociais e atitudes psicológicas que não são encontrados no ambiente dos alunos fora da vida escolar. (POPKEWITZ, 2001, p. 79).

Com isso, é possível identificar que não há um desaparecimento dos conhecimentos escolares, mas que eles sofrem um processo de alquimia, de modificação e de redefinição, passando a incorporar questões relativas à forma como os sujeitos são conduzidos e como devem conduzir a si mesmos. Um exemplo citado pelo autor parece deixar claro essa alquimia do conhecimento disciplinar. Ele diz:

Há uma alquimia da matéria da física que a fragmenta, por exemplo, em categorias de ‘domínio do conceito’, registros psicológicos sobre ‘aprendizagem corporativa em pequenos grupos’ e preocupações sobre a ‘motivação’ e a ‘autoestima’ das crianças. (POPKEWITZ, 2001, p. 35, grifos do autor).

Dessa forma, podemos entender que, mesmo com a presença das *matérias escolares*, a condução das condutas dos sujeitos encontra-se sempre presente entre as preocupações centrais da escola, e mais, as próprias matérias escolares constituem-se em formas de governo desses sujeitos. Esse é um primeiro aspecto da *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*. Não se trata, diretamente, de uma modificação daquilo que é ensinado aos alunos na escola, mas do uso, digamos, da utilidade e da produtividade que aquele conhecimento escolar adquire, para a condução da conduta dos sujeitos. A fim de compreendermos melhor o que é dito, as reflexões de Bello e Traversini (2011) sobre a aprendizagem do saber estatístico podem ajudar. Analisando os Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio, os autores alegam que o saber estatístico não é mero conteúdo escolar restrito aos processos de ensinar e aprender, mas uma tecnologia para a orientação das condutas, no quadro de uma racionalidade governamental contemporânea. Segundo os autores:

Os conteúdos aprendidos têm efeitos, e, na racionalidade neoliberal vigente, o pressuposto é que o aluno seja capaz de posicionar-se como um sujeito *produtivo*, a partir das diferentes situações relacionadas à sua vida. Por exemplo, ao se defrontar com estatísticas sobre acidentes de trânsito, de epidemias e de baixa escolaridade, entre outras, age sobre si, buscando evitar estar entre elas. Ao mesmo tempo, precisa aprender a conduzir-se, de modo a responsabilizar-se por si, investindo no seu autodesenvolvimento, dando atenção à sua saúde, promovendo sua própria qualidade de vida, integrando,

assim, as estatísticas consensualmente vistas como positivas, que propulsionam o desenvolvimento de uma população. (BELLO; TRAVERSINI, 2011, p. 867).

Assim, percebemos que, ao aprender sobre as estatísticas, os sujeitos estão também aprendendo a conduzirem suas vidas de uma maneira que lhes permita ficar fora dos dados estatísticos indesejáveis. O mesmo movimento pode ser percebido nesta investigação, quando observamos a variedade de projetos desenvolvidos pela escola os quais abordam conteúdos vinculados a áreas específicas de conhecimento, tais como meio ambiente, alimentação saudável, saúde bucal, etc. Nesse primeiro aspecto do movimento de *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*, percebemos que os próprios conhecimentos escolares são utilizados como formas de condução de si e de regulação das ações produzidas pelos sujeitos. Quando se estuda sobre o meio ambiente, por exemplo, se aprende também a forma como cada sujeito deve agir para preservar o meio ambiente e garantir a sobrevivência de um mundo melhor para si e para as gerações futuras. Quando se estuda sobre alimentação, não se aprende apenas as propriedades dos alimentos ou em que parte da pirâmide alimentar eles se localizam, mas, com isso, aprende-se quais alimentos são mais saudáveis, que benefícios eles trazem à saúde dos sujeitos, o que devemos ingerir com frequência e o que devemos evitar para garantir uma vida mais salutar e prevenir a obesidade. Esses são alguns exemplos de práticas que encontramos nos projetos descritos pelos diretores participantes da pesquisa e que nos fazem inferir que os próprios conhecimentos escolares são utilizados como instrumentos que permitem aos sujeitos conduzirem suas próprias condutas. É, portanto, um governo que se dá pela aprendizagem dos conhecimentos escolares e que a utiliza como estratégia para o governo de si mesmo.

Ao lado disso, como sabemos, a escola não centra suas ações apenas nos conhecimentos escolares, mas as amplia para uma variedade de âmbitos da vida humana e incide sobre a existência mesmo de cada sujeito em particular. Para que isso se torne produtivo, ela desenvolve projetos que não têm como foco necessariamente alguma área ou matéria escolar, mas desenvolvem-se a partir de uma excessiva centralidade no indivíduo. Com isso, chama-se a atenção para a entrada, nos currículos escolares, de dimensões, podemos dizer, éticas, que envolvem as relações, os sentimentos, as emoções, os conflitos internos, entre outros. Tudo isso nos mostra que há uma ampliação na própria noção de aprendizagem na atualidade, a qual passa a incluir, além de conhecimentos disciplinares, outras dimensões bem mais amplas da vida humana.

Hoje os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição. (NÓVOA, 2009, p. 61).

Nesse ponto, chega-se ao segundo aspecto, relativo ao movimento da *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*, o qual trata de inserir outras dimensões no próprio conceito de aprendizagem.

Dessa forma, no interior de um mesmo movimento — *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares* — podemos visualizar dois aspectos: o primeiro, referente à forma como os próprios conhecimentos escolares são utilizados como instrumentos para conduzir as condutas dos sujeitos e, mais especificamente, para que cada sujeito possa, a partir desse conhecimento, conduzir a si próprio. O segundo aspecto, ligado ao modo como os conteúdos psicológicos se incorporam aos conhecimentos disciplinares. Ainda que se ensine o Português, a Matemática, as Ciências Biológicas, a História, a Geografia, nos parece que esses conhecimentos formais se articulam, ligam-se ou incluem outras dimensões, tais como a organização das emoções e dos conflitos, as formas de se comportar e de se relacionar consigo e com os outros, os cuidados com a sua própria existência referentes à saúde, à higiene, à nutrição, entre outros. Todas essas dimensões passam a ser tão importantes no currículo escolar que parecem entrar num jogo de concorrência com os conhecimentos formais ou escolares a ponto de redefini-los sob o prisma psicológico. Um não exclui o outro, mas o impregna, assumindo importância na escola, a ponto de pautarem o desenvolvimento de projetos e práticas específicas dentro das escolas. Isso pode ser evidenciado nos relatos dos diretores, quando descrevem práticas desenvolvidas pela escola que incluem seções de conversa em que se pode falar de si, elaborar conflitos e organizar emoções. Antes de apresentar os relatos dos diretores, é importante salientar que as atividades e técnicas desenvolvidas pela escola no âmbito da condução do si mesmo não se restringem apenas aos sujeitos escolares. Elas também pretendem estender suas ações sobre a comunidade da escola, sobre os familiares dos alunos, os quais passam também a ser alvo das ações educativas desenvolvidas pela escola que ensinam os sujeitos a se autogovernarem. Esses deslocamentos operados nas práticas educativas — que enfatizam a condução do si mesmo — podem ser observados em alguns relatos dos diretores quando descrevem alguns projetos desenvolvidos, seja pela escola, seja pelo Governo Municipal.

Há um projeto em que *os adolescentes da escola (6.ºs e 7.ºs Anos) são convidados a participar da Hora da Roda, atividades no turno de aula (um encontro semanal) com coordenação da orientadora da escola e estagiária em Psicologia. As atividades ocorrem de acordo com o interesse do grupo de alunos, buscando dar voz aos adolescentes, seus interesses, falar de si e se centrando no ponto de vista dos adolescentes da escola (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013, grifos nossos).*

Desde o ano passado, estamos propondo *Rodas de conversa para as famílias. A proposta é fazer momentos em que as famílias venham à escola tirar suas dúvidas sobre determinadas temáticas, num clima informal, mas que seja útil para a educação das crianças. Assuntos abordados: higiene, boa alimentação, vacinas, primeiros socorros, desenvolvimento saudável, o brincar em família, linguagem oral e vocabulário infantil, limites,...* Os profissionais convidados são: *pediatras, enfermeiros, psicomotricistas, fonoaudiólogos e psicólogos. Esses encontros são feitos nos sábados letivos ou no dia de entrega de avaliação, sempre combinando com outra atividade que a escola propõe (Diretora B, Município 1, 14 de abril de 2013, grifos nossos).*

Tem o programa municipal lançado por essa administração desde 2010, que se chama *Pacto pela Aprendizagem. Os alunos que reprovam estão automaticamente inseridos no programa, que consiste em realizar encaminhamentos médicos que a escola deve fazer: neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo... A escola faz o encaminhamento desses alunos, chama os pais e faz o encaminhamento para a rede de saúde, conforme a necessidade (neurologista, fono, psicólogo). É enviada uma lista com o nome desses alunos para a Smed para a pessoa que coordena o pacto. Na Smed, tem uma pessoa responsável pelo programa que monitora os encaminhamentos feitos pela escola e ela faz a ponte com a secretaria da saúde para esses alunos terem prioridade no atendimento. Cabe à escola também verificar se os pais estão levando os alunos aos atendimentos (Diretora C, Município 1, 21 de abril de 2013, grifos nossos).*

Os projetos desenvolvidos pelas escolas na Contemporaneidade enfatizam a condução das condutas dos sujeitos, com privilégio às práticas de si que incluem dimensões psicológicas. Popkewitz (2001, p. 80) destaca que “[...] as técnicas de reflexão transformam os hábitos, as atitudes e as disposições da criança em disciplina escolar [...]”, ou seja, passam a ser considerados elementos do próprio conhecimento escolar. Isso inclui também outras áreas que aparecem nas narrativas por meio de uma variedade de especialistas. Vale destacar que, mesmo quando a diretora fala em uma ação municipal, que foi nomeada *Pacto pela aprendizagem*, não visualizamos ali intervenções pedagógicas realizadas pela escola ou organizadas pela Secretaria de Educação, mas uma variedade de encaminhamentos para especialistas das mais diversas áreas: neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicólogos e outros³. Esse fato mostra o quanto as questões trabalhadas por esses especialistas, seja o tratamento das emoções, a regulação dos comportamentos,

3 Para aprofundar as discussões sobre o papel dos especialistas nas práticas escolares atuais, sugerimos Lockmann (2010).

sejam as intervenções *psi*, medicamentosas ou, ainda, as mais variadas formas que fazem os sujeitos se tornarem capazes de conduzir a si mesmos, passam a ser consideradas aprendizagens escolares.

É por isso que podemos dizer que a aprendizagem ocupa uma posição de centralidade nos dias de hoje. Não se trata apenas da aprendizagem de conhecimentos escolares. Se fosse isso, não poderíamos falar em uma sociedade da aprendizagem, pois esse tipo de aprendizagem aparece cada vez mais esmaecido em meio às práticas escolares. Trata-se de aprender formas de ser, de se conduzir e de se comportar no mundo. A aprendizagem só ocupa a centralidade que é atribuída a ela nos dias de hoje, porque ela 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. Esse governo de si só pode acontecer mediante a construção de determinadas aprendizagens. Lockmann (2013, p. 171) destaca que “[...] essa é a forma de governo contemporâneo: um governo pela aprendizagem.” Podemos dizer: um governo pela aprendizagem que apresenta ênfase na condução das condutas.

Porém, é importante lembrar que não podemos afirmar que essa ênfase na condução das condutas dos sujeitos aparece somente agora na atualidade, pois essa tarefa sempre foi atribuída à escola. No decorrer de toda história da Educação, a escola sempre foi esse mecanismo de governo e controle dos viventes. A própria Pedagogia sempre esteve atrelada às práticas de condução, como evidenciam Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2009, p. 130). Esses pesquisadores defendem que:

O termo *pedagogia* é usado desde o princípio para referir a prática de conduzir e orientar a conduta dos outros. Esta palavra que provém do grego *paidagogia*, [...] foi usada na Antiguidade para assinalar a atividade que realizava um escravo que conduzia, vestia, acompanhava as crianças e jovens [...] e que, ao longo de suas caminhadas, era responsável por moldar o comportamento e o caráter do jovem.

Com isso, torna-se evidente que a Pedagogia nunca esteve desvinculada das práticas de condução e governo. Isso se deve ao fato de que todas as práticas educativas, independentemente das suas inclinações ideológicas, políticas, metodológicas ou teóricas, são, por excelência, práticas de governo, de condução das condutas. Talvez, o que possamos dizer é que, na atualidade, as formas de governo dos sujeitos se modificam e apresentam ênfases diferenciadas: não acontecem tanto por meio da disciplinarização dos corpos e

dos saberes, mas por meio de práticas de subjetivação e de governo de si. Isso não significa dizer que a disciplina deixa de existir, mas que a ênfase recai não tanto sobre um governo que age de uns sobre os outros, mas sobre um governo onde cada sujeito age sobre si mesmo a partir das aprendizagens que desenvolve.

Autores como Simons e Masschelein (2008, p. 192) vêm trabalhando com a ideia de uma governamentalização da aprendizagem. Esses estudiosos esclarecem que a “[...] governamentalização da aprendizagem aponta precisamente para o que está em jogo hoje e que nós gostaríamos de descrever aqui: que a aprendizagem se converteu em um assunto tanto de governo como de autogoverno.” A partir disso, podemos pensar que há uma governamentalização da aprendizagem no momento em que o sujeito se torna capaz de governar a si mesmo a partir das aprendizagens que ele construiu e que podem estar relacionadas tanto a conhecimentos disciplinares quanto a conteúdos psicológicos que incluem dimensões relacionais da vida humana. Isso se encontra em estreita relação com um fenômeno mais amplo, qual seja: a educacionalização do social.

3 O fenômeno da Educacionalização do Social no Brasil contemporâneo

Nesta seção, argumentamos que a ampliação das funções da escola e a redefinição do conhecimento escolar – dois processos discutidos nas seções anteriores do texto – estão imbricados, são constituídos e ao mesmo tempo constituem aquilo que alguns autores (LOCKMANN, 2013; NOGUEIRA, 2011; SMEYERS; DEPAEPE, 2008) vêm denominando educacionalização do social.

Tal expressão pode ser compreendida como um “[...] conceito central para identificar a orientação global ou a tendência de pensar a educação como o ponto central para abordar ou resolver maiores problemas humanos” (SMEYERS; DEPAEPE, 2008, p. 379). Esses estudiosos apontam que o conceito de *educacionalização* surgiu no final da década de 1950, na Alemanha, e foi cunhado pelo sociólogo Janpeter Kob. No que concerne ao Brasil, especificamente, essas discussões ainda são bastante iniciais e há escassa alusão ao fenômeno da *educacionalização do social*. Lockmann (2013), ao analisar um conjunto de documentos sobre as políticas de inclusão social no Brasil, mostra que tal fenômeno se faz presente também em nosso país por meio do insistente chamamento que é feito ao campo da Educação. A autora discute ainda que podemos encontrar, no final do século XIX e início do século XX, as condições de possibilidade para a emergência do fenômeno da *educacionalização do social* no Brasil por meio do movimento que Jorge Nagle (2001) denominou *entusiasmo*

pela educação. Tal movimento refletia a crença de que, por meio da disseminação da educação escolar, fosse possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. A partir disso, Lockmann (2013, p. 210, grifo da autora) afirma que:

[...] podemos compreender que esse ‘entusiasmo pela educação’ se constituiu como uma das condições de possibilidade para o movimento de obsessão contemporânea pela educação. [...] Temos, nesse ponto da história, um dos começos possíveis para o fenômeno da educacionalização do social.

No que concerne à Contemporaneidade tal movimento pode ser percebido por meio da análise de documentos que legislam sobre o funcionamento de determinados projetos e programas. Nesses documentos, fica evidenciado que diversos problemas sociais são apontados como passíveis de serem solucionados pela educação. Problemas da ordem da saúde, da produtividade, do emprego, do uso de drogas, da gravidez na adolescência, tornam-se, em nossa sociedade, problemas educativos ou educacionais. A educação passa, assim, a se constituir como a grande salvadora das mazelas sociais. Isso pode ser observado no desenvolvimento de determinados programas e projetos em andamento na atualidade. Vejamos alguns deles:

Quando falamos em saúde, falamos em saúde na escola, portanto, falamos em educação:

Resultado de uma parceria, iniciada em 2008, entre os ministérios da Saúde e da Educação, o Programa Saúde nas Escolas (PSE) tem o objetivo de promover a saúde dos alunos brasileiros de escolas públicas. As equipes vinculadas ao programa desenvolvem ações nas escolas de sua área de cobertura. (BRASIL, 2007a, p. 2, grifos nossos).

Quando falamos em gravidez na adolescência, falamos em educação sexual:

Promover a educação sexual e reprodutiva e a conscientização do público adolescente e jovem a respeito da saúde e dos cuidados de prevenção é um papel que cabe tanto à família, como à sociedade e ao Estado [...] O ambiente escolar também é fundamental nesse processo, já que atua na formação dos alunos. Os professores podem complementar as informações repassadas pela família, ajudando a preparar o jovem para uma vida sexual segura. (BRASIL, 2007a, p. 5, grifos nossos).

Quando falamos no uso de drogas, falamos em ações de prevenção desenvolvidas nas escolas, portanto, falamos em educação:

Um dos eixos do Programa *Craque*, *é possível vencer* refere-se à prevenção [...] As ações do eixo prevenção visam fortalecer fatores de proteção e reduzir fatores de risco para o uso de drogas. Para isso, são oferecidos *programas continuados a partir da comunidade escolar* que buscam fortalecer vínculos familiares e comunitários, trazer informações sobre drogas e reforçar a capacidade dos jovens para escolher com consciência e responsabilidade os seus caminhos. *Os esforços para a educação integral e as ações específicas de prevenção nas escolas fazem parte desse caminho* (BRASIL, 2012, p. 14, grifos nossos).

Quando falamos em desigualdades, falamos em falta de investimentos na infância, portanto, falamos em educação:

A raiz da desigualdade está no início da vida. Uma criança que tem acesso a uma educação de qualidade, de zero a três anos, uma criança que tem estímulos adequados, que tem uma alimentação sadia, ela será um adulto com mais oportunidades. (Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, em 12 de julho de 2012, grifos nossos).

Analisando discursos, como os ora destacados, percebemos que vivemos no Brasil o fenômeno da *educacionalização do social* ou de uma *obsessão contemporânea pela educação*. Conforme destacam Smeyers e Depaepe (2008, p. 379), “[...] Em várias sociedades ocidentais, testemunhamos hoje uma tendência crescente para educacionalizar os problemas sociais.” Tal fenômeno fica evidente também no Brasil e aqui se torna visível por meio dos discursos materializados em documentos que legislam ou organizam o funcionamento de projetos e programas como os mencionados anteriormente. Porém, a incansável e incessante convocação realizada por essas políticas não se direciona apenas para o campo da Educação de uma forma mais ampla, mas também se liga diretamente às ações que a instituição escolar pode e deve desenvolver na atualidade. É nesse ponto que percebemos a relação da educacionalização do social com o alargamento das funções da escola. Ao convocar incessantemente a educação como solução para uma variedade de problemas sociais, tal fenômeno também deposita *sobre e na* escola uma variedade de incumbências que vão muito além do âmbito pedagógico, como vimos anteriormente. Por outro lado, a escola e seus profissionais tomam essas responsabilidades para si, subjetivando-se a tais discursos e sustentando, reforçando e retroalimentando o movimento de educacionalização do social. Ao desenvolver essa imensidão de tarefas não só as funções da escola são ampliadas como também o próprio conceito de aprendizagem, que passa, assim como a instituição escolar, a incorporar outras dimensões da vida humana,

reconfigurando aquilo que entendíamos como conhecimento escolar. Temos, portanto, a articulação entre esses três movimentos que percebemos no contexto atual: a ampliação das funções da escola, a reconfiguração dos conhecimentos escolares e a educacionalização do social. Movimentos esses que se encontram imbricados, sustentando-se mutuamente numa relação de imanência e não de causa ou consequência.

O ensino como contraconduta e o recolhimento da escola ao que é especificamente escolar

Ao realizarmos as discussões presentes neste texto e produzirmos reflexões sobre o papel da educação e da escola na atualidade percebemos que funções importantes e centrais nas instituições escolares parecem perder espaço diante do aumento das missões que têm sido atribuídas à escola. Michel Young (2011, p. 399) diz que “[...] as propostas têm negligenciado, ou pelo menos minimizado, o papel educacional fundamental do currículo, que decorre tanto daquilo para que as escolas servem quanto do que elas podem ou não podem fazer.” Por vezes, os temas ou projetos designados para as escolas acabam secundarizando conhecimentos, previstos pelos professores para serem aprendidos pelos alunos; para *dar conta* da demanda de um assunto que chegou para ser desenvolvido. E não somente isso, há situações em que o assunto a ser trabalhado exige retorno para o proponente na forma de redações, desenhos, apresentações em forma de dança ou teatro, ou ainda exposições dessas produções para toda a comunidade escolar. Young (2011) faz uma crítica radical à forma como uma série de tarefas e atividades variadas acaba assumindo lugar de destaque nas instituições escolares, motivando que essas atividades concorram, em igual medida, com o que seria a função principal da escola: a produção de conhecimento escolar. Antônio Flávio Barbosa Moreira (2010), no *Encontro de Didática e Prática de Ensino*, em Belo Horizonte (MG), ao comentar sobre uma escola que pesquisou, destaca que organizava seu horário de aula entre português, matemática e projetos. Os projetos passaram a ter status de nova disciplina, considerando a demanda advinda da própria escola e também fora dela.

Mais uma vez vale ressaltar que não produzimos aqui um juízo valorativo colocando-nos contra o desenvolvimento de tais projetos, porém, alertamos para os impactos que isso produz quando desenvolvidos no interior da escola e assumidos como sua responsabilidade. Diante disso, gostaríamos de argumentar que no lugar de falarmos de uma ampliação da escola, poderíamos falar de uma ampliação da educação. Qual seria a diferença, nesse caso? Seria pensar que a ampliação da educação para além do espaço escolar precisa vir acompanhada do compromisso de outras instâncias, tais como as comunidades locais, as famílias e as instituições sociais, para assumirem as funções educativas complementares às escolares. Isso permitiria

que a escola se recolhesse ao que é especificamente escolar. Nóvoa (2009a, p. 3, grifo do autor) propõe a criação de um espaço público da educação, destacando que

Hoje, vivemos em sociedades cada vez mais escolarizadas e dotadas de redes de conhecimento, de instituições científicas, sociais e culturais como nunca existiram no passado. É a partir desta ‘riqueza’ que podemos imaginar a consolidação de um espaço público da educação, bem mais amplo do que o espaço escolar. Deve haver uma maior responsabilidade das famílias, das comunidades locais e das instituições sociais no que diz respeito às questões da violência, da alimentação, do consumo, da sexualidade, do uso de drogas, e de tantas outras, permitindo assim que a Escola se recentre no que é *especificamente escolar*.

Obviamente isso não seria um retorno saudosista à escola tradicional, mas abriria espaço, no interior dos currículos, para que, de formas variadas, pudéssemos voltar a focar a centralidade do papel da escola na construção de conhecimento. O ensino é a função principal da escola e a tarefa central do professor. Ensinar é uma ação que não pode ficar secundarizada entre a multiplicidade de tarefas atribuídas ao professor. Há múltiplas e distintas formas de realizar essa ação. Ela não se dá apenas no uso de cartilhas tradicionais ou da fragmentação do conhecimento. Parece-nos que, ao longo da história da Educação, aprendemos a relacionar o ensino a algo antigo, ultrapassado e, portanto, algo que deve ser descartável junto com os métodos e técnicas tradicionais. Concordamos com Noguera-Ramirez (2013, p. 12) quando ele diz que “[...] como pedagogos, como educadores, como professores, como adultos, não podemos renunciar ao educar e ao ensinar, justamente pelo futuro, pelo novo, pelo que virá.” Com o autor, gostaríamos de argumentar que o ensino pode ser compreendido como uma espécie de contraconduta às formas atuais de desenvolvimento das práticas educativas. É uma maneira de reafirmar o papel da escola como produtora de conhecimento e do professor como alguém que ensina. É uma maneira de dizermos, com Michel Foucault (2008), que queremos ser governados de outras formas e para outros fins.

Referências

BELLO, Samuel E. L.; TRAVERSINI, Clarice. S. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. **Bolema**, Boletim de Educação Matemática, v. 24, Rio Claro, UNESP, p. 855-871, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde e Ministério da educação. **Programa Saúde na Escola**, Brasília, DF. MS/MEC, 2007. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho, da Saúde e da Educação. **Programa Craque é possível vencer**: compromisso de todos, 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/craquepossivelvencer/home>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salete et al. (Org.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

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

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HODGSON, Naomi. The Educationalisation of Social Problems and the Educationalisation of Educational Research: The Example of Citizenship Education. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc. (Ed.). **Educational Research: the educationalization of social problems (3)**. Belgium: Springer, 2008. p. 125-140.

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

_____. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Porto Alegre, 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARÍN-DÍAZ, Dora; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Educar es gobernar: In: SALCEDO, Ruth Amanda Cortés; Marín-Díaz, Dora Lilia. **Gobernamentalidad y educación**: discusiones contemporáneas. Bogotá: IDEP, 2009. p. 127-151.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e Cultura. In: _____. (Org.). **Indagações sobre o currículo**: currículo cultura e conhecimento.

Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155518Indagacoes.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade Educativa como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

NÓVOA, Antônio. Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. **A página da Educação**, Porto, n. 187, série II, 2009a. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROUSSEFF, Dilma. **Pronunciamento da Presidenta da República**, Dilma Rousseff, na 9ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 12 de julho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironia del dispositivo de aprendizaje. Tradução de Carlos Ernesto Noguera-Ramirez. In: SMEYERS, Paul.; DEPAEPE, Marc. (Ed.). **Educational Research: the educationalization of social problems (3)**. Belgium: Springer, 2008, p. 191-204.

SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc. **Educational Research: the educationalization of social problems**. Educational Research (3). Belgium: Springer: 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista Sísifo**, Revista de Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n. 7, set/dez, 2008.

YOUNG, Michel. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, FaE/PPGE/UFPel, p. 395-416, jan./abr. 2011.

Recebimento em: 15/08/2015.
Aceite em: 29/12/2015.