



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Lockmann, Kamila

A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea

Educação Unisinos, vol. 20, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 58-67

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449645666007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re²alyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea

Social educationalization and implications in the contemporary school

Kamila Lockmann¹
kamila.furg@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande

Resumo: O texto discute a articulação entre educação e assistência social, percebendo suas implicações na escola contemporânea. A partir de lentes foucaultianas, analisa-se um conjunto de documentos que legislam sobre as Políticas de Assistência Social, assim como entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores de escolas públicas. Argumenta-se que vivemos, no Brasil contemporâneo, um fenômeno denominado *educacionalização do social*, o qual aponta a Educação como instância de solução para uma variedade de problemas sociais. Tal fenômeno produz (re)configurações na escola: (i) *o papel expansionista da escola contemporânea*, ou seja a ampliação de suas funções; e (ii) a *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*, onde os conhecimentos escolares sofrem modificações importantes, passando a incorporar questões relativas à forma como os sujeitos são conduzidos e como devem conduzir a si mesmos. Assim, a aprendizagem torna-se fundamental para a efetivação do governo de si mesmo.

Palavras-chave: assistência social, educação, escola pública.

Abstract: This text has extracts of a research carried out within the Doctorate in Education which looked, from Foucauldian lenses, the articulation between education and social assistance, apprehending the implications that such articulation produces in the contemporary school. For this purpose, it was selected, firstly, a set of documents that legislate on Policies for Social Assistance in our country, and some assistance projects developed in Brazilian schools. Subsequently, semi-structured interviews with directors of municipal schools located in the metropolitan area of Porto Alegre were conducted in order to analyze the effects that Social Assistance policies produce in the contemporary school. From the analysis undertaken, it was possible to realize that we live, in contemporary Brazil, a phenomenon we can call "social educationalization", which points to Education as an instance of solution for a variety of social problems. This phenomenon affects considerably the scholar institution, producing some (re)configurations in the school, which are: (i) the expansionary role of contemporary schooling, which refers to multidimensional functions that became to be assigned to this institution and end up producing a considerable expansion of the school responsibilities in the contemporary context; and (ii) the contemporary redefinition of school knowledge, where it was possible to see that the school knowledge has undergone significant changes, incorporating issues related to the ways how subjects are conducted and how they should conduct themselves. Thus, the broadening of the learning concept becomes critical to the effectiveness of the government of the self.

Keywords: social assistance, education, public school.

¹ Universidade Federal do Rio Grande. Av. Itália, km 8, Carreiros, 96203-900, Rio Grande, RS, Brasil.

Vivemos, na atualidade, um fenômeno que podemos denominar educacionalização do social, ou uma obsessão contemporânea pela educação. Recorrentemente, a educação é apontada como instância de solução para uma variedade de problemas sociais que se vinculam a áreas bastante distintas. Problemas da ordem da saúde, da produtividade, do emprego, do uso de drogas, da gravidez na adolescência, se tornem problemas a serem gerenciados pela educação. A educação, como estratégia de governo, é insistentemente convocada por políticas, programas e discursos públicos para solucionar as mazelas sociais. Partindo desse pressuposto, o presente texto pretende apresentar uma discussão que problematiza a articulação entre os campos da educação e da assistência social, analisando, a partir de lentes foucaultianas, as implicações que determinados fenômenos contemporâneos produzem no papel da escola.

Para isso, seleciono um conjunto de documentos que legislam atualmente sobre as Políticas de Assistência Social em nosso país. Segundo Lonardoni (2006, p. 7), “Os instrumentos de regulação da Política de Assistência Social em vigor são, portanto, a CF/88, a LOAS/93, a Política Nacional de Assistência Social/2004 e a Norma Operacional Básica/ SUAS/2005”. Além desses quatro documentos, analisei também o Plano Brasil sem Miséria, lançado no dia 02 de junho de 2011, no Palácio do Planalto, em Brasília. Portanto, foram esses cinco documentos que constituíram a primeira etapa metodológica. Após a análise documental, recorri à realização de entrevistas semiestruturadas com cinco diretores de escolas municipais de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre, com o intuito de analisar os efeitos que as políticas de assistência social produzem na escola contemporânea.

A partir da análise empreendida, argumento que, com a emergência da racionalidade neoliberal no Brasil, se torna possível visualizar um movimento de proliferação das políticas de assistência social, o qual ocorre de forma imanente com o fenômeno da educacionalização do social. Tais políticas, ao utilizarem a educação escolarizada como *locus* privilegiado de efetivação, produzem um alargamento das funções da escola, no interior do que conhecemos como sociedade da aprendizagem. A assistência social, o fenômeno da educacionalização do social e a sociedade da aprendizagem se manifestam como um conjunto de práticas que expressam formas contemporâneas de condução das condutas. Tais práticas têm centrado seu olhar na condução do si mesmo, redefinindo os conhecimentos escolares e ligando-os,

inexoravelmente, com conteúdos psicológicos que continuam a focar a centralidade na condução de si.

Para sustentar esse argumento, organizei este artigo da seguinte forma: primeiramente, mostro, por meio de excertos retirados dos documentos analisados, como podemos perceber o fenômeno da educacionalização do social no Brasil contemporâneo. Em um segundo momento, argumento que tal fenômeno incide consideravelmente sobre a instituição escolar, produzindo o que chamei de (re)configurações da escola. São elas: o papel expansionista da escola contemporânea e a redefinição daquilo que até então era entendido como conhecimento escolar. Essas duas (re)configurações produzidas na escola pública contemporânea podem ser visualizadas nas falas dos diretores participantes da pesquisa, conforme mostro no decorrer do artigo. Por fim, discuto a centralidade que a noção de aprendizagem assume nos dias de hoje, funcionando como um elemento fundamental para a efetivação do governo de si mesmo.

O fenômeno da Educacionalização do Social no Brasil contemporâneo

A expressão educacionalização do social vem sendo utilizada pelos autores Smeyers e Depaepe (2008, p. 379) 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”. Esses estudiosos apontam que o conceito de educacionalização surgiu no final da década de 1950, na Alemanha, e foi cunhado pelo sociólogo Janpeter Kob. Além dele, nos anos 1980, teve crucial importância os trabalhos realizados pelo educador Ulrich Herrmann a partir da história social das crianças. Atualmente, autores como James Marshall, Thomas S. Popkewitz, Maarten Simons, Jan Masschelein, Paul Smeyers e Marc Depaepe têm discutido as implicações desse processo de educacionalização do social nos mais variados países da Europa e da América do Norte². No que concerne ao Brasil, especificamente, essas discussões ainda são bastante iniciais, e há escassa alusão ao fenômeno da educacionalização do social.

Mesmo com essa escassez de discussões e análises a respeito do tema, parece-me evidente o movimento que vivemos no Brasil no que concerne ao insistente chamamento que é feito ao campo da educação. Isso pode ser observado pelos cálculos estatísticos apresentados nos documentos analisados. O documento Política Nacional de Assistência Social, por exemplo, apresenta

² Para aprofundar essas discussões, sugiro: Smeyers e Depaepe (2008). Essa obra apresenta uma compilação de diversos artigos dos autores mencionados acima.

cálculos intermináveis sobre: a concentração de pobreza e indigência em diferentes cidades do país; o número de crianças e adolescentes que se encontram fora da escola ou que exercem atividades de trabalho, sem ou com remuneração; a porcentagem de mulheres entre 15 e 17 anos com filhos; porcentagens referentes à mortalidade infantil, à média de escolarização da população brasileira, entre outros. A apresentação desses dados estatísticos permite visualizar os fatores que podem contribuir para a produção e disseminação da pobreza em nosso país, entre eles, obviamente, a educação se faz presente. Conforme abordam Popkewitz e Lindblad (2001, p. 121), “os números são apresentados como uma maneira de [...] determinar o papel da educação enquanto motor para a necessidade de mudança”. Os autores dizem, ainda, que, “quando lidos mais de perto, esses relatórios de estatísticas [...] vinculam discursivamente educação e bem-estar econômico”.

Ao tematizar a mortalidade infantil, por exemplo, fica evidente a associação que é realizada com a falta de educação e de escolarização da população brasileira. Eis alguns excertos que nos mostram essa associação:

Aproximadamente 70% das mortes de recém-nascidos ocorrem por causas evitáveis, entre elas, falta de atenção adequada à mulher durante a gestação, no parto e também ao feto e ao bebê. Além desses fatores, a mortalidade infantil também está associada à educação, ao padrão de renda familiar, ao acesso aos serviços de saúde, à oferta de água tratada e esgoto e ao grau de informação das mães (Brasil, 2007a, s.p.).

O declínio da mortalidade infantil no Brasil é resultado do aumento da cobertura vacinal da população, aumento da cobertura do pré-natal, ampliação dos serviços de saúde, redução contínua da fecundidade, melhoria das condições ambientais, aumento do grau de escolaridade das mães e das taxas de aleitamento materno (Brasil, 2007a, s.p.).

Considerando tudo isso, pode-se afirmar que a interpretação dada aos cálculos estatísticos cria ou fortalece uma verdade que destaca a educação como um mecanismo que vai produzir a diminuição da mortalidade infantil ou da pobreza, como fica evidenciado em outros excertos do documento. É nesse ponto que podemos perceber os efeitos de verdade produzidos pelo poder dos números³. Como evidenciou Foucault (2010), qualquer exercício de poder apresenta-se vinculado a uma forma de manifestação de verdade. Aqui, temos uma verdade

racional, objetiva, que opera através da estatística. Essa verdade apresentada pelos dados estatísticos passa a ser uma verdade do próprio sujeito a partir do momento em que ele diz: “é verdadeiro, portanto, eu me inclino” (Foucault, 2010, p. 72). Assim, a estatística funciona no interior de um regime de verdade científico “em que a demonstração como autoindexação do verdadeiro [...] é considerada aceita como tendo um poder absoluto de constrangimento”. (Foucault, 2010, p. 73). Em outras palavras, a estatística, por ser reconhecida com um saber exato e demonstrativo, funciona como um indicador de verdade, sendo aceita pelos sujeitos que passam a realizar, sobre si mesmos, determinadas ações a fim de não compor os dados estatísticos indesejáveis. Nesse caso específico, para ficar fora dos índices que vinculam pobreza e baixa escolarização, os sujeitos passam a aceitar a verdade de que a escola resolverá os problemas sociais e modificará suas atuais condições de vida. Se é verdade que a educação resolverá o problema da pobreza no Brasil, então eu me inclino!

Ninguém pode desconsiderar o papel da educação como promotora de oportunidades e do melhoramento das condições de vida dos sujeitos. Entretanto, é preciso marcar a importante distinção entre uma “condição necessária” para a diminuição da pobreza no Brasil e uma “condição suficiente”. A educação pode ser entendida como uma condição necessária para que a pobreza seja erradicada em nosso país, mas jamais será condição suficiente. É preciso compreender que os problemas sociais vão além dos problemas educacionais e que a escola não pode ser responsabilizada pela resolução de todos os males que afligem a população. Precisamos problematizar o caráter salvacionista que, muitas vezes, passa a ser atribuído à escola e à educação. Colocar todas as crianças e jovens para dentro das salas de aula, garantindo o acesso e a permanência nos processos educacionais não resolve o problema da pobreza e da indigência em nosso país. Essa situação envolve um contexto mais amplo, em que outras variáveis precisam ser consideradas. Todavia, dificilmente são realizados questionamentos a respeito dessas afirmações. Tal problematização se torna ainda menos frequente quando tais relações – entre pobreza e educação, por exemplo – são apresentadas por meio de dados quantitativos compreendidos como exatos, infalíveis e, portanto, como verdadeiros.

Assim, o fenômeno da educacionalização do social pode ser visualizado por meio do movimento operado

³ Não estou, com isso, afirmando que a estatística seja um saber contemporâneo. Sabe-se que ela emerge na Europa no decorrer do século XVIII e começa a ser utilizada no Brasil como um saber que nos permite agir sobre a população, a partir do século XIX. Porém, neste artigo, destaco os usos contemporâneos da estatística. Para saber mais sobre a sua história de constituição, sugiro Traversini e Bello (2009).

pelas estatísticas, o qual vincula, numérica e discursivamente, uma variedade de problemas sociais ao campo da Educação. Focalizando a falta de educação como a causa desses problemas sociais, estes só podem ser resolvidos justamente pelo seu oposto: a oferta de educação para todos os sujeitos da população brasileira. Dessa forma, se, por um lado, as estatísticas apresentam a falta de educação e de escolarização da população como a causa de uma variedade de problemas sociais, por outro, as políticas e programas de assistência social apontam a oferta de educação como a solução desses mesmos problemas.

Nos documentos que legislam sobre o funcionamento de determinados projetos e programas, diversos problemas sociais são apontados como passíveis de serem solucionados pela educação. Isso pode ser observado no desenvolvimento de determinados programas e projetos em andamento na atualidade:

- Quando falamos em Saúde, falamos em Saúde na Escola, portanto, falamos em 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, 2007b, p. 2).

- 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, 2007b, p. 5).

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

O Programa “Craque, é possível vencer” visa fortalecer fatores de proteção e reduzir fatores de risco para o uso de drogas. Para isso, são oferecidos programas 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).

- Quando falamos em desemprego, falamos em educação profissional:

O Pronatec contribui de duas formas para o desenvolvimento do nosso país. Primeiro, porque ele amplia o acesso à educação, a essa educação profissional que nós queremos que os nossos estudantes tenham para ter acesso a um emprego, a um emprego de qualidade. E, segundo, justamente porque o Pronatec forma trabalhadores profissionais, profissionais que nós precisamos. Ele é uma coisa muito importante para o desenvolvimento do nosso país (Discurso de Dilma Rousseff, em 19/12/12).

- 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 de Dilma Rousseff, em 12/07/12).

Analisando discursos como os destacados, foi possível perceber uma espécie de obsessão contemporânea pela educação que me levou ao entendimento de que vivemos no Brasil o fenômeno da educacionalização do social.

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, programas ou Políticas de Assistência Social. 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 para as implicações que esse fenômeno produz na escola contemporânea que lanço meu olhar na próxima seção do artigo.

As (re)configurações da escola contemporânea: o alargamento de suas funções e a redefinição dos conhecimentos escolares

Como salientado anteriormente, o fenômeno da educacionalização do social produz e, ao mesmo tempo é produzido, por algumas (re)configurações que são operadas na e pela própria instituição escolar. Utilizo o termo (re)configurações por compreender que não aponto configurações completamente novas assumidas

pela escola somente na época atual, mas reconfigurações e ressignificações de um papel que já foi assumido pela escola ao longo do tempo. A partir dessa compreensão, foi possível destacar duas dessas (re)configurações. São elas: o papel expansionista da escola contemporânea, o qual se refere a uma multidimensionalidade de funções que passam a ser atribuídas a esta instituição e acabam produzindo uma expansão considerável das responsabilidades da escola; e a redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares, em que percebemos os conhecimentos escolares sofrendo modificações importantes que passam a privilegiar uma gama de aprendizagens fundamentais para que cada sujeito seja capaz de governar a própria vida.

É preciso lembrar que essas duas operações acontecem de forma imanente, não só com o fenômeno da educacionalização do social, mas também com o processo de proliferação que as Políticas de Assistência Social sofrem a partir da emergência da racionalidade política neoliberal em nosso país. Se o fenômeno da educacionalização do social convoca constantemente a educação como forma de resolução de uma variedade de problemas é, exatamente, por meio das Políticas de Assistência Social que tudo isso entra em funcionamento. São as Políticas de Assistência Social que acionam a escola como *locus* privilegiado de efetivação, capaz de resolver os problemas colocados aos mais diversos âmbitos da existência humana. Ao mesmo tempo, a própria escola sente-se cada vez mais imbricada em todo esse processo e acaba tomando para si mesma uma série de responsabilidades gradativamente mais abrangentes.

Iniciemos pela análise disso que denominei o papel expansionista da escola contemporânea. Smeyers e Depaepe (2008, p. 379) destacam que:

Como instituição, a escola é, entre outras coisas, responsabilizada para resolver as desigualdades sociais (relacionadas à classe, raça e gênero); para reduzir mortes no trânsito, obesidade, sexo na adolescência e destruição do meio ambiente; assim como para melhorar a saúde pública, a produtividade econômica, a cidadania e até mesmo as performances em competições desportivas, tais como os Jogos Olímpicos.

Esse processo, de ampliação e expansão das responsabilidades, ações e funções atribuídas à escola nos dias de hoje pode ser percebido também no Brasil. Autores brasileiros como Julio Groppa Aquino (2012), Silvio Gadelha Costa (2009), Elí Fabris e Clarice Traversini (2011), Alfredo Veiga-Neto (2008), assim como Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2007), vêm analisando as implicações que essas reconfigurações

estão produzindo nos currículos e na constituição dos sujeitos escolares. Aquino (2012, p. 1), por exemplo, afirma que “A Contemporaneidade, é inegável, tem testemunhado um alargamento progressivo do raio da ação escolar, consubstanciado na multiplicação do rol de incumbências de seus profissionais”. Gadelha (2009), por sua vez, 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.

Obviamente, ao questionar e problematizar esse caráter expansionista da escola, não estou 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 aprendizagem das crianças na escola, outro, bem diferente, é tomar essa imensidão de tarefas como primordiais da 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. Ao mesmo tempo que devemos permanecer atentos ao contexto mais amplo, as escolhas curriculares devem ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens. Quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais e econômicos sejam tratados onde se originam, que não é na escola.

O autor 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. São justamente essas outras atividades que ficam evidenciadas nesta pesquisa, 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.

As Crianças participam das diversas oficinas do Projeto Mais Educação: Letramento, Judô, Capoeira, Educação para a PAZ, Banda, Dança e Recreação. Estas oficinas são oferecidas em turno contrário com 3 horas de atividades (Diretor A, Município 1, 15/04/2013).

As crianças dos 5.ºs e 6.ºs anos são pesadas e medidas. Após avaliação pelas estagiárias de nutrição, estas 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 a Secretaria da Saúde e SMED (Diretor A, Município 1, 15/04/2013).

Há também as dentistas, que visitam a escola uma vez ao ano e fazem avaliação de todas as crianças. Conforme o que as dentistas observam, fazemos um bilhete às famílias sugerindo melhorar a escovação, a necessidade de consultar um dentista ou se a dentição das crianças está saudável, devendo permanecer com os cuidados básicos de escovação. Após a vinda delas, as professoras iniciam a aplicação de flúor semanalmente em todas as crianças. Esse controle é rigoroso. As professoras têm que preencher planilhas marcando os dias em que fizeram a aplicação. O flúor para as crianças menores e para as maiores é de fórmula farmacêutica. A escola deve mandar manipular e pagar pelo produto (Diretor B, Município 1, 14/04/2013).

Faz algum tempo 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. Os alunos chegam na escola de manhã e recebem o café (leite com cuca), depois no meio da manhã eles tem 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. (Diretor D, Município 1, 02/04/2013).

O Programa Escola Aberta ocorre nos finais de semana, 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 de acordo com o interesse da comunidade. Este 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, 15/04/2013).

Essa multiplicidade de funções atribuídas à escola foi descrita por Nóvoa (2009) como um processo de transbordamento da escola⁴. 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 original).

Aquino (2012) também comunga desse entendimento, enfatizando que as missões atribuídas à escolarização apresentam uma ambição ultrarreformista da sociedade, expressa por meio de funções reparatórias ou salvacionistas. Dessa forma, é perceptível que esse caráter expansionista da escola contemporânea aparece associado a uma retórica salvacionista da escola, que já há bastante tempo povoa o discurso pedagógico e a própria profissão docente. Eis o papel salvacionista da escola, o qual se encontra em uma relação de imanência com o papel expansionista da escola. Faz-se necessário problematizar tais entendimentos e analisar as implicações que eles vêm produzindo na dinâmica escolar, na função principal da escola, assim como naquilo que entendemos por conhecimento escolar.

Veiga-Neto (2008, p. 141) postula que “[...] estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: 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, foco minhas análises naqueles que se referem aos conteúdos ou naquilo que podemos denominar conhecimentos escolares. Argumento 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.

⁴ Vale ressaltar que esse movimento de atribuição de uma multiplicidade de funções a escola teve sua primeira incursão no transcurso do século XIX para o século XX, por meio das práticas higienistas que começam a utilizar a escola como instrumento para agir sobre a vida das populações. Nóvoa (2009) mostra que foi na transição do século XIX para o XX que a concepção de uma escola transbordante se impôs. Assim, percebemos que a “instituição escolar tem pleiteado, desde seus primórdios, a prerrogativa de uma gama de ações de teor correccional encarregadas de levar adiante uma modernização civilizadora da sociedade” (Aquino, 2012, p. 2).

Analisando as atividades e projetos desenvolvidos pelas escolas, parece haver uma ênfase em procedimentos que direcionam a condução das condutas dos sujeitos, em uma 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) 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 estes 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.

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 governamento 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.

Nesse primeiro aspecto, percebe-se 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, junto 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 se encontram nos projetos descritos pelos diretores participantes da pesquisa e que me fazem inferir que os

próprios conhecimentos escolares são utilizados como instrumentos que permitem aos sujeitos conduzirem suas próprias condutas. É, portanto, um governamento 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, essa 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 e os conflitos internos, entre outras. 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 aparece 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, parece-me 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 e à nutrição, entre outros. Todas essas dimensões passam a ser tão importantes no currículo escolar que parecem entrar em um 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.

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 (1 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, 15/04/2013).

Desde o ano passado, estamos propondo “Rodas de conversa” para as famílias, com assuntos que giram em torno das necessidades que nós, enquanto equipe diretiva, percebemos nos pais e mães da escola. A proposta é que fazer momentos em que as famílias venham a escola tirar suas dúvidas sobre determinadas temáticas. Assuntos abordados: higiene, boa alimentação, vacinas, primeiros socorros, desenvolvimento saudável, o brincar em família, linguagem oral e vocabulário infantil, limites, etc. Os profissionais convidados são: pediatras, enfermeiros, psicomotricistas, fonoaudiólogos e psicólogos. Estes encontros são feitos durante os sábados letivos ou no dia de entrega de avaliação (Diretora B, Município 1, 14/04/2013).

Tem o programa municipal lançado por esta 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 destes 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 destes alunos para Smed. 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 estes alunos terem prioridade no atendimento. Cabe à escola também verificar se os pais estão levando os alunos aos atendimentos (Diretora C, Município 1, 21/04/2013).

Os projetos desenvolvidos pelas escolas 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 outros. Esse fato mostra o quanto as questões trabalhadas por esses especialistas, seja o tratamento das emoções, a regulação dos comportamentos, 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. Justo por isso é que podemos falar em uma sociedade da aprendizagem: 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. Essa é a forma de governo contemporâneo: um governo pela aprendizagem.

É por isso que podemos falar em deslocamentos e em uma ênfase contemporânea da escola nas práticas de condução de si que se dão por meio da aprendizagem. Se falássemos apenas na escola como um mecanismo de governo, isso não apontaria deslocamentos, pois a escola, desde sua criação, sempre funcionou como um importante mecanismo de governo dos sujeitos e das populações. 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 no qual cada sujeito age sobre si mesmo a partir das aprendizagens que desenvolve. Utilizando a expressão *governo político-ético*, as práticas atuais enfatizariam o segundo eixo dessa expressão, o que não significa que o primeiro não esteja em franca operação.

Fundamentados nesse entendimento, 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. Por conclusão, é possível perceber a centralidade que a aprendizagem assume contemporaneamente como instrumento para a efetivação do governo de si, ou das práticas de condução centradas no si mesmo. Isso se encontra em estreita relação com um fenômeno mais amplo, qual seja: a educacionalização do social.

Para refletir...

Para finalizar a discussão proposta neste texto, importa ressaltar que não se trata de produzir aqui um juízo valorativo colocando-se contra ou a favor do desenvolvimento de uma variedade de projetos ou funções atribuídas à escola. Isso seria recorrer a um pensamento binário que analisa os fenômenos classificando-os como positivos ou negativos, bons ou ruins à humanidade. Tal pensamento é bastante recorrente no campo pedagógico e nos ensina a perceber os fenômenos por oposição ou exclusão: aprendizagem ou ensino; prazer ou esforço; aluno ou professor; liberdade ou dominação; entre outras.

Distanciando-me de tal forma de pensar, procuro compreender que, para tomar alguns conceitos como importantes para o fazer pedagógico (o aluno, as aprendizagens, seus interesses, necessidades, etc.), não é necessário que abandonemos outros (o papel do professor, o ensino e os conteúdos escolares, entre outros). Assim, gostaria de destacar que compreendo a Pedagogia como “[...] a arte que permite levar o conhecimento aos alunos, ensinar o mundo aos novos” (Nóvoa, 2011, p. 5). Michel Young (2007, p. 1294) também corrobora com tal afirmação quando diz: “Minha resposta à pergunta ‘Para que servem as escolas?’ é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade”. A partir disso, gostaria de argumentar pela necessidade de recolocarmos o ensino no centro do debate pedagógico contemporâneo. Obviamente, isso não seria um retorno saudosista à escola tradicional, mas abriria espaço, no interior dos currículos, para que pudéssemos de formas variadas 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 a escola e 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 com algo antigo, ultrapassado e, portanto, com algo que deve ser descartável junto com os métodos e técnicas tradicionais. Concordo 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. Juntamente com o autor, gostaria 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, juntamente com Michel Foucault (2008), que queremos ser governados de outras formas e para outros fins.

Referências

- AQUINO, J.G. 2012. Da “crise” da Educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, Campinas, 2012. *Anais...* Campinas, ENDIPE, p. 1-25.
- BRASIL. 2012. Ministério do Trabalho, da Saúde e da Educação. Programa Craque é possível vencer: compromisso de todos. Disponível em: <http://www2.brasil.gov.br/crackepossivelvencer/programa>. Acesso em: 19/02/2013.
- BRASIL. 2007a. Ministério da Saúde. *Pacto de redução da mortalidade infantil*, Brasília, MS, 2007. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/pacto_reducao_mortalidade_infantil.pdf. Acesso em: 20/08/2012.
- BRASIL. 2007b. Ministério da Saúde e Ministério da educação. *Programa Saúde na Escola*, Brasília, MS/MEC, 2007b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf. Acesso em: 12/04/2013.
- FABRIS, E.T.H.; TRAVERSINI, C.S. 2011. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: educação e justiça social, 34, Natal, 2011. *Anais...* Natal, ANPED, p. 1-17.
- FOUCAULT, M. 2010. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France: 1979- 1980: excertos*. São Paulo/Rio de Janeiro, Centro de Cultura Social/Achiamé, 95 p.
- GADELHA, S. 2009. *Biopolítica, Governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte, Autêntica, 238 p.
- LONARDONI, E; GIMENES, J.G.; SANTOS, M.L. 2006. O processo de afirmação da assistência social como política social. *Serviço Social em Revista*, 8(2):35.
- MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. 2007. Currículo, conhecimento e Cultura. In: A.F. MOREIRA; V. CANDAU (org.), *Indagações sobre o currículo: currículo cultura e conhecimento*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, p. 17-47.

- NOGUERA-RAMIREZ, C.E. 2013. 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, A. 2011. Pedagogia: a terceira margem do rio. *Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, 1(1):3-22.
- NÓVOA, A. 2009. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Educa, 95 p.
- POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. 2001. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, XXII(75):111-148.
- POPKEWITZ, T. 2001. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre, Artmed, 158 p. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200008>
- ROUSSEFF, D. 2012. Pronunciamentos da Presidente da República, Dilma Rousseff. Brasília, Presidência da República. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>. Acesso em: 19/02/2013.
- SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. 2008. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. In: P. SMEYERS; M. DEPAEPE (eds.), *Educational Research (3): the educationalization of social problems*. Leuven, Springer, p. 191-204. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9_13
- SMEYERS, P.; DEPAEPE, M. 2008. *Educational Research: the educationalization of social problems*. Dordrecht, Springer, 247 p. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>
- TRAVERSINI, C.S.; BELLO, S.E.L. 2009. O numerável, o mensurável e o auditável: estatísticas como tecnologias para governar. *Revista Educação & Realidade: Governamentalidade e Educação*, 1(1):187-201.
- VEIGA-NETO, A. 2008. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 1(7):141-150.
- YOUNG, M. 2011. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação*, 1(38):395-416.
- YOUNG, M. 2007. Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, 28(101):1287-1302. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

Submetido: 23/06/2014

Aceito: 22/11/2015