

O papel expansionista da escola contemporânea

The expansionist role of the contemporary school

Kamila Lockmann*

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43\(09\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43(09))

Resumo

Muitos estudos, apoiados nas postulações de Vincent, Lahire e Thin (2001) têm demonstrando o quanto projetos socioeducativos, que acontecem fora da escola, carregam uma forma escolar; movimento este denominado *pedagogização do social*. Por outro lado, autores como Smeyers e Depaepe (2008) tem apontado que vivemos na contemporaneidade o fenômeno da *educacionalização do social*, o qual convoca a Educação como instância de solução para uma variedade de problemas sociais. A partir da análise de um conjunto de documentos sobre as Políticas de Assistência Social no Brasil e de entrevistas com diretores de escolas municipais de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre, pretendeu-se analisar os efeitos que tais fenômenos vêm produzindo na escola contemporânea. Um destes efeitos refere-se ao alargamento das funções da escola ou o que denominei *o papel expansionista da escola contemporânea*, o qual trata de apontar a multidimensionalidade de funções atribuídas a esta instituição no contexto contemporâneo.

Palavras-chave

Políticas de Assistência Social; Educação; escola contemporânea.

Abstract

Several studies, supported by Vincent, Lahire and Thin's (2001) assumptions, have evidenced that social-educational projects occurring outside the school present a school configuration, which has been called *pedagogization of social issues*. On the other hand, authors such as Smeyers and Depaepe (2008) have shown that we are experiencing the phenomenon of *educationalization of social problems* in contemporaneity, which regards Education as a solution for a variety of social problems. From the analysis of some documents related to the Social Assistance Policies in Brazil and interviews with principals of municipal schools in a city situated in the Metropolitan Region of Porto Alegre, I aimed to analyze the effects that such phenomena have produced on the contemporary school. One of these effects is the increased range of the school functions, i.e. something that I have called *the expansionist role of the contemporary school*, which has pointed out the multidimensionality of functions assigned to this institution in the contemporary context.

Key words

Social Assistance Policies; Education; contemporary school.

* Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Escolho iniciar esta escrita fazendo referência a dois fenômenos distintos que me parecem relacionados entre si e apontam para as práticas socioeducativas desenvolvidas na atualidade. Se por um lado, a partir das postulações de Vincent, Lahire e Thin (2001), podemos visualizar um movimento de *pedagogização do social* por meio do qual os projetos socioeducativos, que se espalham pela sociedade e acontecem fora dos muros das instituições escolares, vêm tomando a forma escolar. Por outro lado, autores como Smeyers e Depaepe (2008) têm apontado que vivemos na contemporaneidade o fenômeno da *educacionalização do social*, o qual convoca a Educação como instância de solução para uma variedade de problemas sociais, como se vivenciássemos uma espécie de *obsessão contemporânea pela educação*. É para esse segundo fenômeno que lançarei o olhar de forma mais detida ao longo do texto.

Podemos dizer que recorrentemente a Educação é apontada ou mencionada 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 tornam, em nossa sociedade contemporânea, 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 Lonardon et al. (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 2 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 podemos visualizar, na atualidade, um movimento de proliferação das políticas, programas e projetos sociais e assistenciais, o qual ocorre

de forma imanente com o fenômeno da educacionalização do social. Tais programas e projetos, ao utilizarem a educação escolarizada como lócus privilegiado de efetivação, produzem um alargamento das funções da escola o qual denominei de papel expansionista da escola contemporânea. A assistência social, o fenômeno da educacionalização do social e o alargamento das funções da escola se manifestam como um conjunto de práticas que expressam formas contemporâneas de condução das condutas e vêm funcionando como parte integrante de um projeto de defesa e proteção social.

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*. Num segundo momento, argumento que tal fenômeno incide consideravelmente sobre a instituição escolar, produzindo (re) configurações da escola dentre as quais destaco aquilo que denominei: o papel expansionista da escola contemporânea. Tal reconfiguração no papel da escola pode ser visualizada nas falas dos diretores participantes da pesquisa quando evidenciam a multiplicidade de tarefas e funções atribuídas contemporaneamente à instituição escolar, conforme mostro no decorrer do artigo.

2 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 Herrmenn a partir da história social das crianças. Atualmente, autores como James Marshall, Thomas S. Popkewitz, Naomi Hodgson, 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 Norte¹. 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

¹ Para aprofundar essas discussões sugiro: Smeyers e Depaepe (2008). Essa obra apresenta uma compilação de diversos artigos dos autores mencionados acima.

concerne ao insistente chamamento que é feito ao campo da Educação na Contemporaneidade. Lançando um olhar meticoloso sobre o conjunto de documentos analisados, começo a perceber a recorrência discursiva que se constitui em torno da educação no Brasil contemporâneo. Isso pode ser observado pelos cálculos estatísticos apresentados nos documentos analisados.

O documento Política Nacional de Assistência Social, por exemplo, apresenta 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 em foco 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 associa-

ção 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.

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, grifos meus).

Considerando tudo isso, pode-se afirmar que a interpretação dada aos cálculos estatísticos aqui apresentados cria, ou, pelo menos, 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 números. 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). O que isso significa de fato? Significa que 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! Pode-se dizer, portanto, que a estatística governa pela verdade e quanto mais se governa pela verdade.

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, num primeiro momento, por meio do

movimento operado pelas estatísticas, quando uma variedade de problemas sociais e situações de vida diversas são vinculadas, numérica e discursivamente, ao campo da Educação. A falta de educação e de escolarização da população é apresentada pelos dados estatísticos como a causa de uma variedade de problemas sociais, tais como: mortalidade infantil, nível de pobreza e indigência da população, uso de drogas, violência, gravidez na adolescência, criminalidade, entre tantos outros. 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. Assim, se as estatísticas apresentam a falta de educação e de escolarização da população como a causa de uma variedade de problemas sociais, as políticas e programas de Assistência social, apontam-na 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. Problemas da ordem da saúde, da produtividade, do emprego, do uso de drogas, da gravidez na adolescência se tornam, 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:

- 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, 2007b, p. 2, grifos meus).

- 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, grifos meus).

- 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 meus).

- Quando falamos em desemprego, falamos em educação profissional:

O Pronatec é um dos programas mais importantes do meu Governo. É um programa para o qual eu dedico atenção e apreço, porque ele 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. (ROUSSEFF, 2012a, grifos meus).

- 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.* (ROUSSEFF, 2012b, grifos meus).

Foi analisando discursos como os destacados acima que comecei a perceber que vivemos no Brasil o fenômeno da *educacionalização do social*. É possível visualizar a operação metodológica desenvolvida aqui: não se partiu da determinação do fenômeno maior da *educacionalização do social* para depois buscar pela sua materialização nas políticas sociais. O movimento analítico realizado foi justamente o inverso: de posse dos materiais, olhando para seus discursos e percebendo suas recorrências, notei que havia ali uma espécie de obsessão pela educação. Esta é incansavelmente mencionada por diferentes programas sociais como a chave ou solução para uma variedade de problemas das mais diversas ordens. Eis o fenômeno da *educacionalização dos problemas sociais* 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, 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.

3 O ALARGAMENTO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA E SEU PAPEL EXPANSIONISTA

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 na atualidade. 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, para este artigo, tratarei de uma dessas reconfigurações que denominei *o papel expansionista da escola contemporânea*, o qual se refere a uma

multidimensionalidade de funções que passam a ser atribuídas a essa instituição e acabam produzindo uma expansão considerável das responsabilidades da escola no contexto contemporâneo.

É preciso lembrar que essa reconfiguração no papel da escola, acontece de forma imanente, com o fenômeno da *educacionalização do social*, discutido na seção anterior deste texto. Além disso, pode-se perceber que tal alargamento das funções da escola entra em funcionamento por meio da proliferação de programas e projetos sociais que vemos se desenvolver no interior da escola contemporânea. Se o fenômeno da *educacionalização do social* convoca constantemente a educação como forma de resolução de uma variedade de problemas é, exatamente, por meio de projetos e programas sociais e assistenciais que tudo isso entra em funcionamento. São tais projetos e programas que acionam a escola como lócus 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), Sylvio Gadelha (2009), Eli 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. José Ternes (2006, p. 99) faz uma importante afirmação sobre essa questão dizendo que aqui, no Brasil, “se vai à escola por muitos motivos, inclusive para matar a fome. Trabalhar nem sempre é a primeira questão, nem a mais fundamental. Trabalhar o pensamento? Como? Por quê? Nossas pedagogias privilegiam outras coisas”. São justamente essas outras coisas 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.

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 estes 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).

O setor de Nutrição atua junto à SMED. As estagiárias nos visitam mensalmente e ficam observando o trabalho das merendeiras na cozinha. Após, elas conversam com a diretora na secretaria para dizer os apontamentos que fizeram. Conforme o que é apontado, a diretora em seguida conversa com as merendeiras procurando rever com elas o que não está de acordo com as normas das nutricionistas. Costuma-se fazer registro escrito destes momentos entre diretora e merendeiras. (Diretor B, Município 1, 14 de abril de 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 de abril de 2013).

Há também as dentistas, que visitam a escola uma vez ao ano e fazem avaliação de todas as crianças. As famílias são avisadas sobre a data que elas vêm à escola, procurando assim que todas as crianças sejam avaliadas. Conforme o que as dentistas observam, fazemos um bilhete às famílias sugerindo melhorar a escovação, a necessidade de consultarem 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 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 onde as atividades ocorrem no turno da aula para crianças da Faixa Etária 5 anos, 1^o aos 4^o 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 este tema. (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 na escola de manhã e recebem o café (leite com cuca, normalmente), 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. Para a nossa comunidade isso é muito importante, pois nem todos tem almoço em casa. (Diretor D, Município 1, 02 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. 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 de abril de 2013).

Adolescentes do 6.^{os} e 7.^{os} anos participam do Projeto de Basquetebol duas vezes por semana, no contra turno. O professor de Educação Física oferece vagas anualmente para participação do projeto. (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 3 horas de atividades (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

Como podemos identificar pelos relatos e descrições transcritas acima, os diretores das escolas públicas se vêm 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 de ensino. Hodgson (2008) reconhece que a “introdução de medidas educativas em resposta a problemas sociais extrapola o limite e o domínio da instituição escolar”. Por mais que as tarefas sejam desenvolvidas, na maioria das vezes, no interior da escola, o seu alcance, ou as implicações que promovem apresentam uma amplitude que vai muito além dos muros da instituição escolar, disseminando-se pelos mais amplos setores da vida social.

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 à 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 9 anos, Educação obrigatória a partir dos 4 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.

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 desta 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. Sommer (2010, p. 29), quando discute a formação de professores, constata que, na Educação brasileira, são recorrentes as enunciações acerca da “educação como mecanismo de transformação social, como agência de superação das desigualdades e do docente como intelectual crítico capaz de conduzir as massas oprimidas pelos caminhos sombrios da ideologia na direção da iluminação das consciências”. Eis o papel salvacionista da escola, o qual se encontra numa 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, assim como na função e no papel atribuído à instituição escolar.

4 A ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE PROTEÇÃO E DEFESA SOCIAL

As constatações apresentadas e discutidas ao longo deste texto nos fazem perceber que a escola vem funcionando, tal como nos lembra Carvalho e Azevedo (2004), como uma estratégia de proteção à infância e a juventude, em geral voltada para crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de pobreza ou vulnerabilidade social. Utilizando as lentes foucaultianas, pode-se olhar para tal fenômeno compreendendo como a escola, principalmente por meio dos projetos e programas discutidos anteriormente, vem desenvolvendo práticas de governo e de condu-

ção das condutas. É preciso lembrar que tal função atribuída à escola apresenta uma longa história ou seja, não aparece apenas agora na Contemporaneidade. Conforme destacam Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 14):

Colocar todas as crianças – até mesmo as pobres – em escolas, aparece como um vasto empreendimento que se poderia chamar de ordem pública. Trata-se de se obter a submissão, a obediência ou uma nova forma de sujeição; além disso, o aluno aprende a ler por meio de civilidades [...] Ela aprende a obedecer a determinadas regras.

Além disso, a articulação que vemos operar na atualidade, entre práticas assistenciais, de saúde e práticas educativas também apresenta uma longa história. Podemos dizer que as práticas assistenciais têm sua primeira incursão no interior da escola 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 no decorrer da Primeira República no Brasil. Nóvoa (2009) mostra que foi nesse período, na transição do século XIX para o XX, que a concepção de uma escola transbordante se impôs. Ao se referir a Portugal, com apontamentos válidos também para o Brasil, o autor destaca que, nesse período, estávamos diante de “uma sociedade muito frágil: níveis de analfabetismo que atingiam os 80%, inexistência de

redes culturais e científicas, situações de pobreza acentuada, taxas altíssimas de mortalidade e de morbidade infantil etc.” (NÓVOA, 2009, p. 62). Diante desses fatos, a escola aparece como um mecanismo de governamento capaz de controlar os riscos postos pela existência humana, conduzindo as condutas dos sujeitos a formas de vida mais salutar e adequadas ao convívio coletivo. 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). Trata-se, portanto, de funcionar como um projeto de proteção e ordem, como um projeto de defesa social (FOUCAULT, 1999), que, ao intervir sobre a conduta dos sujeitos, gerencia os riscos que eles podem produzir a si mesmo e à sociedade em que vivem. A infância e a juventude que vivem em situação de vulnerabilidade social, que vagam pelas ruas da cidade e vivem em situação de miséria ou pobreza podem produzir perigos não só para si mesmos, pelas más condições de vida a que os sujeitos estão submetidos, como também podem possibilitar o aumento da violência, das práticas ilícitas e conseqüentemente de uma variedade de riscos para a vida em sociedade.

Sendo assim, as políticas, programas e projetos sociais, ao intervirem sobre a vida da população conduzindo suas condutas, podem ser relacionadas àquilo que Foucault (1999) denominou

“biopolítica da espécie humana”, ou seja, uma tecnologia de gerenciamento do risco social que se utiliza diferentes estratégias, entre elas, ousaria dizer, as políticas de inclusão social. A biopolítica é uma tecnologia que inaugura novos mecanismos de intervenção do poder e extração de saber, com a intenção de governar a população e os fenômenos produzidos pela vida na coletividade. Esses mecanismos vão tratar, sobretudo, “de previsões, de estatísticas, de medições globais; [...] de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global” (FOUCAULT, 1999, p. 293). É, portanto, um poder massificante atuando no corpo social, gerenciando e defendendo a ordem pública, diminuindo os riscos de morte e aumentando a intervenção para intensificação da vida.

[...] a nova tecnologia que se instala não se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Portanto as políticas, programas e projetos sociais que entram em funcionamento no interior da escola, podem ser entendidas como estratégias biopolíticas que objetivam gerenciar os riscos

produzidos pela fome, pela miséria, pela vulnerabilidade social, e garantir a seguridade da população. Com esses objetivos, acabam convocando incessantemente o campo da educação como instância de solução de uma variedade de problemas sociais e alargando progressivamente as funções e o raio de atuação da escola.

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. Nóvoa (2011) nos ajuda a problematizar essa forma de pensamento recorrendo ao texto de João Guimarães Rosa (1968) intitulado “A terceira margem do rio”. Ele argumenta que poderíamos compreender a Pedagogia como a terceira margem do rio, ou seja, a Pedagogia não se reconhece nem numa margem do rio nem na outra. “A pedagogia nunca existe apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles” (NÓVOA, 2011, p. 2). Aprendemos, ao longo da história da Pedagogia, a recorrer a um pensamento binário e dicotômico a partir do qual as questões são vistas por oposição e exclusão: aprendizagem ou ensino; prazer ou esforço; aluno ou professor; liberdade ou autoridade; entre outras. Pensar a Pedagogia como a terceira margem do rio é compreender que ela não se

encontra nem num extremo nem noutro, onde convergem as duas margens, os é aprender, com Gurimarães Rosa, que a dois sentidos, mais os múltiplos sentidos terceira margem é o próprio rio, o lugar do rio que corre.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. Da “crise” da Educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho, da Saúde e da Educação. *Programa Craque é possível vencer: compromisso de todos*. 2012. Disponível em: <<http://www2.brasil.gov.br/crackepossivelvencer/programa>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. Ministério da Saúde. *Pacto de redução da mortalidade infantil*. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/pacto_reducao_mortalidade_infantil.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Ministério da Saúde e Ministério da educação. *Programa Saúde na Escola*. Brasília, MS/MEC, 2007b. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cader-nos_atencao_basica_24.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

CARVALHO, Maria do Carmo; AZEVEDO, Maria. J. *Ações complementares à escola no âmbito das políticas públicas*. [S.l.: s.n.], 2004.

FABRIS, Eli Teresinha Henn; TRAVERSINI, Clarice. Salete. 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. *Anais...* Natal: ANPED, 2011. p. 1-17.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France: 1979- 1980: excertos*. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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*. [S.l.]: Springer, 2008. v. 3, p. 125-140.

LONARDONI, Eliana et al. O processo de afirmação da assistência social como política social. *Serviço Social em Revista*, v. 8, n. 2, jan./jul. 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera (Org.). *Indagações sobre o currículo: currículo cultura e conhecimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155518Indagacoes.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

NÓVOA, Antônio. Pedagogia: a terceira margem do rio. *Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, São Paulo, 2011.

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

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: _____. *Primeiras estórias*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968. p. 32-37.

ROUSSEFF, Dilma. *Pronunciamento da Presidenta da República na cerimônia de entrega de certificados aos formandos dos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego - Pronatec*, em 19 de dezembro de 2012. Brasília: Presidência da República, 2012a. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

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

SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc (Ed.). *Educational research: the educationalization of social problems*. [S.l.]: Springer, 2008. v. 3.

SOMMER, Luís Henrique. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: ENDIPE, 15. *Anais...* Belo Horizonte, MG: ENDIPE, 2010. p. 27-37.

TERNES, José. Foucault, a escola, a imprudência do ensinar. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-106.

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

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 07-47, jun. 2001.

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

Sobre a autora:

Kamila Lockmann: Professora Adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). **E-mail:** kamila.furg@gmail.com

Recebido em novembro de 2015.

Aprovado em junho de 2016.