

Estratégias de regulação da vida escolar contemporânea: uma análise do 8º prêmio professores do Brasil

Clarice Salette Traversini*
Elí Terezinha Henn Fabris**

Resumo

Este texto objetiva analisar algumas estratégias de regulação da vida escolar contemporânea em curso no estágio da governamentalidade neoliberal no Brasil por meio de autores como Foucault (2008), Veiga-Neto e Saraiva (2011) e Young (2011) e pesquisadores da formação de professores e docência contemporânea como Nóvoa (2009, 2012) e Silva (2014). A publicação 8º Prêmio Professores do Brasil, edição 2014, com 39 professores premiados, e a síntese dos projetos vencedores foram selecionadas para análise. Questiona-se: *quais estratégias de regulação da vida escolar contemporânea estão presentes no conjunto de projetos deste 8º certame da premiação?* Identificaram-se duas estratégias de regulação da vida escolar contemporânea: uma denominada de pedagogia das proteções, conforme Silva (2014), na qual os conhecimentos relacionados com questões sociais adquirem centralidade; a outra diz respeito à ênfase na educação integral, cuja operacionalização ocorre por meio da ampliação da jornada escolar, uma condição para que o aluno seja levado a intervir no social precocemente. As autoras propõem, com base em Nóvoa (2013), o recentramento das funções da escola, considerando a apropriação do conhecimento escolar como central à escola. É necessária uma articulação intersetorial para que projeto político-pedagógico e ações cotidianas das escolas sejam planejados junto às demais agências sociais que assessoram a comunidade. Com isso, os setores parceiros assumem as funções de proteção, e a escola e a docência têm condições de centrar-se na sua especificidade, que é ensinar e educar no sentido pleno de formação.

Palavras-chave: Governamentalidade Neoliberal. Conhecimento Escolar. Educação Integral.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Centro de Ciências e Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Introdução

[...] há uma espécie de valorização retórica dos professores. Pede-se de tudo a eles. Quem vai salvar o mundo? Quem vai assegurar o desenvolvimento de todos? Quem vai garantir o progresso? Para todas essas questões, a resposta é sempre a mesma, a Educação. Algumas instituições parecem caminhões enormes carregando toneladas, mas eles têm rodinhas de bicicleta no lugar de pneus grandes. A Educação assumiu muitas tarefas. É o fenômeno da escola transbordante. (NÓVOA, 2012).

[...] numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito – aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia –, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por expertos e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutílização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas – principalmente as grandes corporações – têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado. (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

Escolhemos, para iniciar este texto, dois excertos que nos ajudam a dar o tom das discussões e argumentações que desejamos apresentar e aprofundar neste momento. O primeiro faz parte de uma entrevista que o professor português Antonio Nóvoa (2012) concedeu à *Revista Nova Escola*, em que apresenta o fenômeno da “escola transbordante”, uma escola que alargou suas funções e que toma para si mais do que pode desenvolver e assumir com eficiência e qualidade. Nessa escola, o professor precisa assumir a posição de um superprofessor, um professor herói. A escola tomou encargos que não eram seus e, assim, parece ter deixado que as funções básicas que assumira desde sua constituição – espaço de sistematização da formação escolarizada – tomassem uma forma marginal, e não central, entre elas, o ensino de conteúdos selecionados dos mais diversos campos do conhecimento produzidos pela humanidade ao longo dos tempos.

O segundo excerto, tomado de um pesquisador brasileiro, professor Alfredo Veiga-Neto (2000), apresenta a nova reconfiguração do Estado. A partir da racionalidade neoliberal, o Estado passa a funcionar como uma empresa. Mais importante do que perceber essa condição do Estado, é constatar que, como empresa, ele se articula com cada instituição de ensino como um parceiro empresário; assim,

cada escola, cada aluno, cada professor e comunidade escolar torna-se, além de parceiro, sujeito afetado, movido e constituído por essa energia da racionalidade neoliberal. São esses sujeitos e grupos desse modo constituídos que, ao mesmo tempo, vão gestando novas formas de regulação da vida escolar contemporânea, onde tudo e todos se constituem com a marca S/A.

Neste artigo, defendemos o argumento de que o *8º Prêmio Professores do Brasil* – edição 2014 é um exemplo dessas estratégias utilizadas pelo Estado governamentalizado para produzir tanto a escola quanto a docência e os sujeitos que vivem este momento da vida social contemporânea, estabelecendo relações com essa instituição. Nesse sentido, é possível identificar esse Prêmio como uma tecnologia de governo¹ que atua por meio de táticas e estratégias capturando os sujeitos escolares, sejam alunos, professores e a comunidade, para o sucesso de seus objetivos. Importante referir que nessas estratégias e táticas a visibilidade por meio da mídia é condição necessária para o sucesso dessa tecnologia de governo. Conforme Castro (2009, p. 412), a partir do filósofo Michel Foucault: “Os termos ‘técnica’ e ‘tecnologia’ agregam à ideia de prática os conceitos de estratégia e tática. Com efeito, estudar as práticas como técnicas ou tecnologias, consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégias)”.

Antes de prosseguir, fazem-se necessárias algumas informações. O Prêmio Professores do Brasil foi instituído em 2005 como “iniciativa do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, juntamente com as instituições parceiras” (BRASIL, 2015a). Seu objetivo concentra-se em “reconhecer, premiar e divulgar o mérito de professores das redes públicas de ensino, pela contribuição dada para a melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2015a). Desde o momento de apresentação do Prêmio, há destaque para a avaliação de “experiências pedagógicas bem-sucedidas e inovadoras”, para o qual são convidados “todos os dois milhões de professores [...] das escolas públicas, instituições educacionais comunitárias, filantrópicas e confessionais, conveniadas aos sistemas públicos de ensino, em uma das etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2015a).

Se, por um lado, o Prêmio produz a escola a partir de uma racionalidade contemporânea, por outro lado, também coloca em ação estratégias de regulação da vida escolar. Usando conceitos como lentes (SOMMER, 2007), analisamos os textos contidos no Regulamento do 8º Prêmio Professores do Brasil (BRASIL, 2014a) e na Revista do 8º Prêmio Professores do Brasil – 2014 (BRASIL, 2014b), nos quais foi possível identificar duas estratégias de regulação da vida escolar contemporânea. A partir do conceito de “Estado empresa”, de Veiga Neto (2000), buscamos nos ditos dos textos as ações prescritas como modo de fazer produzido pela racionalidade econômica neoliberal, em que o Estado age

inspirado nos modos de pensar empresarial. A seguir, com a noção de “escola transbordante”, de Nóvoa (2012), percebemos a ênfase nos conhecimentos chamados sociais, que priorizam a convivência, em que os estudantes são incitados à intervenção precoce.

A partir dessas lentes, identificamos a primeira estratégia e a denominamos de pedagogia das proteções, conforme Silva (2014), na qual os conhecimentos relacionados com questões sociais adquirem centralidade. A segunda diz respeito à ênfase na educação integral. Em geral, sua operacionalização ocorre por meio da ampliação da jornada escolar, uma condição para que, com maior tempo na escola, o aluno seja levado a intervir no social precocemente.

Iniciamos a discussão enfocando a articulação do Estado empresa com a escola, -posteriormente, analisamos as duas estratégias de regulação identificadas no Prêmio.

O prêmio e suas táticas de empresariamento da educação

Ao assumirmos o empresariamento do Estado, como decorrência da governamentalidade neoliberal, teremos um Estado que interpela e se articula com toda a sociedade de um determinado modo: o da concorrência. Nesse modo de funcionamento, as premiações e os heroísmos são largamente valorizados. A arte de governar neoliberal produz uma economia de mercado que vai servir de modelo para o funcionamento do Estado, e isso promove deslocamentos nas suas funções, bem como a reconfiguração de seu papel e, ainda, das suas formas de atuação. Gadelha (2015), em um elucidativo texto sobre o governo da infância pobre, explica como se dá esse empresariamento da sociedade:

Assim, em prejuízo do mecanismo da troca, deu-se primazia ao *mecanismo de concorrência*, e foi justamente esse mecanismo concorrencial, somado à ideia de liberdade econômica e ao imperativo da não intervenção estatal na economia, que acabou por formalizar e organizar, desde então, tanto o funcionamento do Estado como o novo ponto de aplicação de suas intervenções: a sociedade. (GADELHA, 2015, p. 348, grifo do autor).

Podemos entender o empresariamento da sociedade a partir de uma das instituições mais caras e produtivas para o Estado colocar em ação a sua governamentalidade neoliberal: a escola – e, no caso do Prêmio, a educação.

Nos documentos analisados, encontramos algumas táticas que materializam o Estado empresa e que podemos perceber em ação no Prêmio. Por tática entendemos uma combinação de forças que possibilita atingir objetivos, metas ou um ponto idealizado, no caso em estudo, ser vencedor do Prêmio. Em seus estudos sobre o poder, Foucault utiliza essa expressão em vários de seus livros, mas nem

sempre com o mesmo sentido. De certa forma, todos confluem para entender as táticas como meios para operacionalizar as relações de força que colocam o poder em operação. A primeira tática que identificamos no material é a *parceria*. O Prêmio efetiva-se entre o *Ministério da Educação (MEC)* e os *parceiros*, havendo uma “mistura” entre público e privado, como se fossem imanentes. Então, caracterizamos como Estado empresa, inspiradas em Veiga-Neto (2000), esse modo de operar do Estado, concretizado na situação em análise pelo MEC, que desenvolve ações pautadas na lógica da empresa como as competições e premiações para evidenciar os melhores professores. Para mostrar nosso argumento, explicitamos a seguir um excerto² do regulamento no qual consta quais parceiros fazem parte da iniciativa:

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB e em parceria com a Fundação SM, o Instituto Votorantim, a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares - Abrelivros, a Fundação Volkswagen, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Serviço Social do Comércio – SESC e a Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto – ACERP, aqui denominados “instituições parceiras”, resolve tornar pública a realização do “Concurso Prêmio Professores do Brasil – 8ª Edição”, mediante as regras estabelecidas neste regulamento”. (BRASIL, 2014a, grifos do autor).

A parceria é uma tática importante, tanto para que a educação absorva a energia empresarial, isto é, um *ethos* concorrencial, uma forma de ser e agir inspirada e constituída pelos princípios empresariais, desenvolvendo propostas nessa lógica, quanto para que esse espaço possa funcionar como um público a ser atingido pela empresa em busca de mais espaços para colocar em ação seus princípios e, talvez, futuros clientes. Por parte do Estado, é mais econômico e viável contar com a empresa como parceira para financiar o Prêmio, como explicita o regulamento: “Os prêmios dos professores serão pagos pelos parceiros Fundação SM, Fundação Volkswagen, Abrelivros e Instituto Votorantim.” (BRASIL, 2014a, Art.21, § 2º).

A segunda tática é o *marketing da qualidade na educação*. A forma como o Prêmio é apresentado lembra o lançamento de produtos em um mercado – produtos que obtiveram aceitação do público e vendem bem –, e o *marketing* aproveita isso para realizar suas ações:

O Prêmio Professores do Brasil chega à sua oitava edição com número recorde de inscritos: 6.808, mais que o dobro do ano anterior. Professores de quase 2.000 municípios do Brasil e de todos os estados enviaram ao menos um relato de suas

experiências de sucesso no “chão da escola”. Criado para reconhecer o trabalho e o empenho dos professores das escolas públicas, o Prêmio atende a uma das metas do Plano Nacional de Educação: a valorização dos professores. Necessitamos de ações que tornem os educadores motivados e comprometidos. (BRASIL, 2014b, p. 9, grifos nossos).

Ao mesmo tempo, é uma forma de concretizar o que é considerado qualidade na educação, algo de difícil consenso na sociedade. No entanto, de acordo com o próprio objetivo descrito no regulamento do Prêmio, a qualidade na educação é sinônimo de experiências de sucesso na escola: “reconhecer o mérito de professores pela contribuição dada à melhoria da qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento de experiências pedagógicas bem-sucedidas” (BRASIL, 2014a, p. 9).

O Prêmio conferido pelo MEC ao professor, por mérito, destacando-o como um dos melhores por ter realizado uma experiência escolar de sucesso, é um modo de governar que faz o Estado se aproximar cada vez mais da lógica da empresa. O *marketing da qualidade na educação* ainda exige que os professores atendam determinadas condições para serem premiados. Uma delas é a *comprovação do êxito dos professores* por meio da documentação apresentada, a qual deve comprovar “a realização do trabalho, evidenciando sua qualidade e resultados obtidos, como por exemplo artigos e matérias publicadas em jornais, revistas e Internet” (BRASIL, 2014a, Art.12, inciso V). Além desses, também a comprovação pode ser feita por meio de “estatísticas que demonstrem efetivas melhoras nos indicadores educacionais de acesso, de permanência e de rendimento dos alunos envolvidos, registro fotográfico ou videográfico (em DVD ou CD) de materiais didáticos produzidos ou das atividades realizadas com os alunos” (BRASIL, 2014a, Art.12, inciso V). Outra condição é o atendimento das “diretrizes propostas no *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE” (BRASIL, 2014a, Art. 2º, grifos nosso).

Em síntese, essa tática serve tanto como indutora de práticas pedagógicas desejadas pelo modelo de educação que o Estado empresa pretende quanto para interpelar o público que deseja atingir: os professores da escola básica brasileira. Esse é um *marketing* sedutor que busca atrelar cada escola, além de cada professor brasileiro, às metas das organizações internacionais, com o atendimento ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A terceira tática a partir da qual percebemos o Estado empresa se capilarizando nas escolas e na educação de um modo geral está na experiência pedagógica que seja *modelo*, passível de replicar-se em outros locais, conforme pretende alcançar um dos objetivos do Prêmio: “dar visibilidade às

experiências pedagógicas conduzidas pelos professores, e que sejam passíveis de adoção por outros professores e pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014^a, Art. 3º, inciso III); também se constitui como um critério de avaliação: “potencial de aplicabilidade da experiência em outras realidades educacionais” (BRASIL, 2014a, Art. 20, inciso IV).

Com essa tática, se fortalece a investida formativa, ou seja, o Estado forma seus professores com modelos que deram certo e que podem ser tomados de um banco de “boas práticas”, aquelas que o Prêmio colocará em pauta em cada edição. Reconhecemos que essa pode ser uma forma para compartilhar práticas bem-sucedidas e valorizar os docentes. Entretanto, ao mesmo tempo, é preciso estarmos atentas para que, com ações como essas, não se fortaleça a premissa de que a educação passa de uma profissão de complexidade elevada para uma prática que envolve execução de modelos previamente testados em determinados espaços ou que basta o reconhecimento público, para que esses professores sejam reconhecidos no seu trabalho cotidiano. O reconhecimento de um profissional envolve muito mais do que a espetacularização de seu desempenho³. Envolve formação de qualidade, condições de trabalho eficientes e salário digno, entre outras questões culturais que se associam à profissão docente em cada comunidade em que o professor desenvolve sua profissão.

A quarta e última tática detectada por nós que desejamos destacar é a *visibilidade do premiado*. Em nossa compreensão, ao modo empresarial, o indivíduo (professor) recebe um “selo” de experiência bem-sucedida e aparece nos meios de comunicação, sejam eles educacionais ou não. Aqui notamos que há maior visibilidade no indivíduo professor do que no coletivo da escola. Quanto às escolas, o Regulamento prevê: “As escolas nas quais foram desenvolvidas as experiências selecionadas serão premiadas com placa comemorativa fornecida pelos parceiros Fundação SM, Fundação Volkswagen, Abrelivros e Instituto Votorantim” (BRASIL, 2014a, Art. 22).

Percebemos a ênfase na visibilidade do professor desde os objetivos, pois, dos quatro que o Prêmio pretende alcançar, três se referem aos professores, o que é perfeitamente coerente com o certame, pois tem o seu foco no professor:

I – *reconhecer o trabalho dos professores* das redes públicas, instituições educacionais comunitárias, filantrópicas e confessionais, conveniadas aos sistemas públicos de ensino que, no exercício da atividade docente, contribuam de forma relevante para a qualidade da Educação Básica no Brasil;

II – *valorizar o papel dos professores* como agentes fundamentais no processo formativo das novas gerações;

IV – *estimular a participação dos professores* como sujeitos ativos na implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação. (BRASIL, 2014a, Art. 3º, grifos nosso).

A premiação é publicizada como forma de destacar o professor e servir de *marketing* da educação no país:

- I – participar do Seminário ou Cerimônia de Premiação com as despesas de passagem, hospedagem e alimentação custeadas pelo MEC;
- II – participar do programa Sala de Professor e Salto para o Futuro da TV Escola;
- III – ter suas experiências relatadas em interprogramas da TV Escola e publicadas na Revista TV Escola on-line e Portal do Professor;
- IV – compor a Rede de Professores da TV Escola, Portal do Professor e demais frentes da Coordenação-Geral de Mídias e Conteúdos Digitais – CGMID;
- V – ter suas experiências publicadas na Rede Social do Prêmio Professores do Brasil. (BRASIL, 2014a, Art. 24).

É importante perceber que essa forma de *marketing* baseada em boas práticas dos professores também pode funcionar para desviar a responsabilidade do Estado na garantia das condições adequadas de trabalho e de um salário condizente com suas funções. Ao elevarem-se as qualidades de professores que desenvolvem práticas modelares em muitas situações de vulnerabilidade, pode-se disseminar a ideia de que não é preciso garantir melhores condições de trabalho aos professores, afinal, a educação é um compromisso de todos e, se professores naquelas situações premiadas foram capazes de criar práticas inovadoras, isso pode ser utilizado e ou desenvolvido pelos demais. O reconhecimento público vai produzindo o chamado para outros professores realizarem os modelos visibilizados pelo Prêmio.

Com as quatro táticas apresentadas – parcerias público-privadas, *marketing* da qualidade na educação, experiência pedagógica modelo passível de ser replicada e a visibilidade do premiado – percebemos que a racionalidade neoliberal nos captura com tal naturalização, que mal percebemos que as ações nas quais investimos, como o Prêmio, fortalecem um modo empresarial de constituir e manter instituições nessa racionalidade e, ao mesmo tempo, subjetivam os sujeitos da educação – no caso, os professores. Esse modo de funcionamento do Estado empresa parece constituir-se de forma semelhante ao que Bergold (2014), ao analisar a supervisão escolar contemporânea, chama de *matriz performática*, ou seja, uma trama de relações performáticas que funcionam produzindo uma economia de poder. Para o Prêmio, não basta ser professor, é preciso conseguir destacar-se, alcançar o “lugar ao sol”, conforme os antigos preceitos de vida, o que será visibilizado pela sua performance – dentre os mais de dois milhões de professores, ele tem condições de fazer com que sua experiência bem-sucedida seja reconhecida e replicada.

Na continuidade das análises, assumimos que tanto a pedagogia das proteções quanto a educação integral são estratégias presentes nos projetos premiados com maior ou menor incidência. Ao separar as táticas das estratégias, fizemos esse movimento para mostrar as singularidades de tais

relações de poder, pois ambas, táticas e estratégias, articulam-se para produzir o sucesso do Prêmio Professores do Brasil, como uma potente tecnologia de governo.

Estratégias de regulação da vida escolar contemporânea: pedagogia das proteções e a educação integral

Entendemos estratégia a partir da noção de tecnologia de governo utilizada para entender o 8º Prêmio de Professores do Brasil. Uma tecnologia é composta por táticas (meios) e estratégias (fins), conforme Castro (2009). Estratégia de regulação da vida escolar contemporânea é uma expressão usada para compreender que há na escola, em cada momento histórico, o predomínio de ações para constituir os sujeitos escolares, sejam professores, sejam alunos.

A primeira estratégia que identificamos, o *8º Prêmio de Professores do Brasil*, diz respeito a um conjunto de práticas em que os conhecimentos relacionados com questões sociais adquirem centralidade. É a pedagogia das proteções. Silva (2014) denominou de pedagogia das proteções as práticas pedagógicas que buscam desenvolver questões sociais e que estão sob a orientação de um novo dispositivo de poder, o de seguridade. Este é um dispositivo que opera sobre a população, e, por isso, as estratégias possuem como alvo não apenas o aluno, mas sua família e sua comunidade. Nos diferentes projetos selecionados, a família e a comunidade são referidas constantemente para aliar-se na educação e nas atividades propostas. Com isso, há uma aposta na diminuição dos riscos sociais: “Além de aprender com os alunos, pois o projeto foi construído juntamente com eles, **a responsabilidade social** ganhou mais espaço em minhas aulas e em minha vida.” (BRASIL, 2014b, p.35, grifo nosso). “A realidade do aluno traduzida no projeto pedagógico foi impactante. Trabalhar o cotidiano do trânsito fez com que as crianças se interessassem mais pelas aulas, **envolvendo inclusive a família.**” (BRASIL, 2014b, p. 19, grifo nosso). “O mais relevante foi ver a comunidade abraçar o projeto e se colocar no papel de educadora. Educação de qualidade se faz em **parceria com a comunidade**, e a escola tem que caminhar para isso.” (BRASIL, 2014b, p. 23, grifo nosso).

Num primeiro momento, pensamos que tais práticas pudessem ser inscritas nas teorizações críticas de educação, especialmente naquelas produzidas no Brasil a partir dos estudos de Paulo Freire e da educação popular. “Basta que recordemos a proposição metodológica freireana, “‘ação-reflexão-ação’, ou mesmo a metodologia participativa das pastorais católicas, ‘ver-julgar-agir’” (SILVA, 2014, p. 960). A metodologia exposta nos excertos, similar àquelas destacadas pelo pesquisador citado,

“articula-se com os debates educacionais da conscientização, da emancipação, da cidadania crítica e da participação comunitária”. Porém, é importante perceber que outros fatores se somam a essa perspectiva – “há novas ênfases: o consumidor crítico e a intervenção comunitária” (SILVA, 2014, p. 960).

Essas ênfases são recorrentes nos projetos premiados analisados. Notamos que das oito subcategorias que compõem os Temas Livres e os Temas Específicos, em seis havia a preocupação em intervir sobre o social, com ênfase sobre o ambiente onde vivem com objetivo de diminuir os riscos nas suas comunidades e a si próprios. Destacamos, a seguir, três excertos para evidenciar nosso argumento, destacando sua presença em diferentes subcategorias premiadas (Quadro 1, 2 e 3).

Quadro 1 – Subcategoria Ensino Médio

Ao longo de 2013, cerca de 200 alunos do 3º ano recolheram perto de 400 quilos de pilhas e baterias e cuidaram do envio do material para uma empresa de reciclagem.

Fonte: Brasil (2014b, p. 28, grifos nosso).

O projeto nasceu quando a professora Soraya constatou o desconhecimento dos alunos sobre o funcionamento e a composição desses produtos e, principalmente, sobre como descartá-los no fim de sua vida útil. Foram formados grupos de seis a sete integrantes “para atividades de *conscientização e uma competição saudável*” para ver quem se saía melhor em tarefas como a criação de panfletos sobre reciclagem “[...] também *criaram coletores (papa-pilhas) e hoje há dezenas deles espalhados pela cidade*” (BRASIL, 2014b, p. 35, grifos nosso).

Quadro 2 – Subcategoria Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Para debater o *desperdício de água e suas consequências*, a professora Rosângela pôs os alunos para *investigar o lixo de casa*. [...] Com o projeto, os alunos entenderam a importância de *combater o desperdício, foram implacáveis com o lixo* gerado nas próprias residências (segundo relatos dos pais), adotaram práticas sustentáveis e se familiarizaram mais depressa com o mundo das letras.

Fonte: Brasil (2014b, p. 49, grifos nosso).

Quadro 3 – Subcategoria Ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Certa de que *é papel da escola conscientizar os estudantes sobre problemas ambientais e promover mudança de hábitos e valores*, a professora Cristina decidiu colocar a sustentabilidade em prática com seus 25 alunos do 4º e do 5º anos. [...] Em sala, os alunos *trabalharam com reciclagem e aprenderam a fazer sabão*. O projeto, que surgiu em 2013 e segue em curso, visa a transformar as crianças, que vivem na zona rural, em multiplicadores dessa proposta, *replicando os conhecimentos adquiridos nos âmbitos familiar e social*.

Fonte: Brasil (2014b, p. 57, grifos nosso).

Os excertos materializam que conhecimentos estão sendo selecionados para integrar os currículos das escolas, em particular aqueles que geram as experiências pedagógicas de sucesso. Neste texto entendemos o currículo escolar “como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada” (VEIGA-NETO, 2000, p. 44). Essas porções de cultura constituem sujeitos escolares (sejam professores ou estudantes) e são selecionados e validados pelas contingências históricas de uma época. Portanto, há um deslocamento daqueles conhecimentos gerais extraídos da produção científica, artística e social da humanidade para aqueles conhecimentos “úteis” e urgentes para diminuir riscos sociais individuais ou das famílias e comunidades. Os projetos premiados conferem visibilidade à pedagogia das proteções e materialidade ao currículo com ênfase na prevenção dos riscos sociais.

Articulada com a primeira, a segunda estratégia é a da educação integral, operacionalizada por meio da ampliação da jornada escolar. Se, para operacionalizar os princípios de uma sociedade de seguridade, é necessária uma escola com funcionamento ampliado, é preciso que, desde o ingresso do aluno e em parceria com a família, essa condição se concretize. A pedagogia que nessa escola se desenvolve também precisa dar conta de princípios de convivência, na medida em que atua sobre o social. Podemos ver que, onde existem problemas sociais, são estes que tomam a frente dos conteúdos a serem trabalhados. É a pedagogia das proteções se fortalecendo nessa segunda estratégia, tendo em vista que ganha espaço e tempo com a jornada ampliada.

O que diferencia a estratégia da educação integral da anteriormente descrita vem a ser que aqui não são apenas os conhecimentos que priorizam a diminuição dos riscos sociais: é o ambiente e a comunidade que entram em cena. Alguns conhecimentos da tradição escolar permanecem e disputam espaço com aqueles que investem no social e também na mudança de comportamento dos estudantes. Com a ampliação das funções da escola se fortalece também a noção de aprendizagem para toda vida, mas esmaece a noção de ensino. Esse argumento do predomínio da aprendizagem por toda vida sobre o ensino tem sido discutido por Noguera-Ramírez (2009), com o conceito de “sociedade educadora”; Aquino (2012), com a ideia de “multidimensionalidade de funções reparatórias ou salvacionistas desenvolvidas pelas escolas”; Lockmann (2013), com o conceito de “educacionalização do social”; Silva (2014), com a pedagogia das proteções; e a nossa própria análise (FABRIS; TRAVERSINI, 2013), com o deslocamento da sociedade disciplinar para a ênfase na sociedade de controle produzindo efeitos nos conhecimentos escolares ao reforçar práticas comportamentais e de socialização. E como

tudo o que a sociedade inventa como importante para aprender, conscientizar, lidar, socializar, mudar o comportamento, dentre tantas outras ações, acaba por responsabilizar a escola, essa instituição “transborda”, como nos alerta Nóvoa (2012), uma discussão a ser retomada mais adiante, neste texto.

Conseguimos depreender a educação integral como uma estratégia de regulação da vida escolar ao estudar os projetos da categoria Temas Específicos e da subcategoria Educação Integral e Integrada. Antes de prosseguir, esclarecemos que não há menção no Regulamento nem na publicação se nessa subcategoria se inscreveram apenas escolas de jornada ampliada ou qualquer escola que considerou seu projeto como integral por desenvolver conhecimentos de formação humana com diferentes linguagens, mesmo que a escola tenha turnos escolares de quatro, e não sete horas⁴.

Na análise, percebemos que, do total de cinco projetos premiados na categoria Temas Específicos e na Subcategoria Educação Integral e Integrada, três têm como foco a incidência sobre os problemas de si e da sociedade, ao mesmo tempo em que tratam de conhecimentos escolares. Eles podem ser vistos no Quadro 4.

Quadro 4 – Projetos vencedores com foco sobre os problemas de si e da sociedade

Título do trabalho	Revista Diário da Sexualidade	Brincando e representando	Dando um destino certo
Ano/série escolas em que foi desenvolvido	9º ano Ensino Fundamental Santo André – SP	4º ano Ensino Fundamental Augustinópolis –TO	Alunos de 4 a 8 anos Turmas de pré-escola ao 3º ano Ivoti - RS
Situação que mobilizou o projeto ou ação realizada	O projeto “surgiu da necessidade de reforçar a educação sexual, ponto de atenção na comunidade escolar após alguns casos de gravidez de alunas adolescentes. Ele também levou em conta as eficiências de leitura e interpretação entre os alunos” (BRASIL, 2014 b, p.39).	“A timidez e a falta de criatividade, espontaneidade e autoconfiança dos alunos – na maioria, originários de famílias humildes e criados pelos avós – dificultavam o processo de aprendizagem” (BRASIL, 2014 b, p.39).	“Ação de coleta e reciclagem de materiais para gerar renda e diminuir o impacto ambiental dos resíduos sólidos” (BRASIL, 2014b, p. 39).

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir da publicação do 8º Prêmio Professores do Brasil (2014b).

Já dois projetos descrevem-se como ação interdisciplinar e como ação para superar dificuldades de letramento, conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 5 – Projetos vencedores com foco na ação interdisciplinar e superação das dificuldades de letramento

Título do trabalho	Jogos internos: um tesouro escondido na escola	Ler, escrever e crescer
Ano/ série escolas em que foi desenvolvido	935 alunos de Ensino Médio Poço Verde – SE	5º ano do Ensino Fundamental. Cidade de Goiás – GO
Situação que mobilizou o projeto ou ação realizada	“É tradição que os jogos internos anuais, sempre temáticos, contemplem múltiplas disciplinas, lideradas pela Educação Física. Em 2013, às vésperas dos 50 anos do golpe militar que instaurou a ditadura no Brasil, a professora Josefa propôs um tema alinhado com as discussões que já começavam a pipocar pelo país: ‘Ditadura militar, uma incômoda memória’” (BRASIL, 2014b, p.40).	“A fim de ajudá-los a superar dificuldades de letramento, ela [professora] teve a ideia de ensinar o grupo a interpretar, compreender e argumentar a partir de experiências práticas” (BRASIL, 2014b, p. 43).

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir da publicação do 8º Prêmio Professores do Brasil (2014b).

O quadro 5 mostra que ao mesmo tempo aparecem os conhecimentos referentes à diminuição dos riscos e também os conhecimentos escolares tradicionalmente vinculados com a apropriação de linguagens e saberes como a alfabetização. Entretanto, mesmo com a divisão que realizamos para evidenciar que dois projetos centram sua atenção no desenvolvimento dos conhecimentos da tradição escolar, ambos ressaltam que, “durante os jogos, são visíveis a melhoria nas relações interpessoais e a participação quase global dos alunos” (BRASIL, 2014b, p. 40); no segundo projeto, chamado *Ler, escrever e crescer*, a atividade da escrita “estreitou a relação entre educador e educandos e motivou a turma a melhorar o comportamento para receber elogios por escrito” (BRASIL, 2014b, p. 43). Isso nos faz perceber que, embora os projetos tenham como foco a aprendizagem de conhecimentos da cultura escolar, há uma permanente preocupação com que o sujeito tenha comportamentos adequados para um aluno e invista sobre si e sobre o social.

Na continuidade da nossa análise dos projetos, percebemos que não era apenas na subcategoria focada na Educação Integral e Integrada que a preocupação com a mudança de comportamentos dos estudantes se fazia presente. Das oito subcategorias que compõem as categorias dos Temas Livres e dos Temas Específicos, em seis delas havia ao menos um dos premiados cujo foco se concentrava em mobilizar o aluno para investir sobre si mesmo para modificar seus comportamentos. Para evidenciar o argumento, selecionamos três excertos (Quadro 6, 7 e 8) descritos a seguir.

Quadro 6 – Subcategoria Anos Finais do Ensino Fundamental

Ele [professor premiado] buscava jovens potencialmente talentosos em Matemática, Física, Química, Língua Portuguesa e Astronomia para participar do programa Cidade Olímpica Educacional, criado com apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. A ideia era dar *suporte a alunos do 7º ao 9º anos, estimulando-os a investir no aprendizado*.

Fonte: Brasil (2014b, p. 28, grifos nosso).

Quadro 7 – Subcategoria Ensino Médio

Reverter a desmotivação e o baixo rendimento de aproximadamente 60 alunos que estudam à noite era e ainda é uma missão importante no colégio situado em um dos bairros mais violentos da região metropolitana de Curitiba.

Fonte: Brasil (2014b, p. 34, grifos nosso).

Quadro 8 – Subcategoria Educação Digital Articulada ao Desenvolvimento do Currículo

Além de estimular a leitura e a produção de textos, o projeto *pretendia solucionar problemas de rotina, como conflitos entre alunos durante o intervalo, baixa frequência e falta de comunicação interna*.

Fonte: Brasil (2014b, p. 52, grifos nosso).

O que nos chama atenção é que não apenas nos projetos inscritos na subcategoria Educação Integral encontramos experiências bem-sucedidas, mas também em outros. A aliança entre ambas estratégias – da pedagogia das proteções e da educação integral – se potencializa quando se priorizam intervenções sobre si e sobre o social, pois além da prevenção dos riscos sociais, existe uma ação socializante, própria da instituição escola, colocada em ação. Parece-nos que a escola pública, em algumas regiões, como as periféricas, se vê instada com mais intensidade a transformar-se em espaço de convivência (FABRIS, 2014); nesse caso, as escolas passam a centrar seu ensino mais em ações de socialização – que objetivam a mudança de comportamentos dos estudantes – do que em conhecimentos específicos das diferentes áreas. É nesse sentido que a “escola transborda”, pois, com a ampliação do que entendemos por currículo e a responsabilização dessa instituição por diferentes tarefas, os conhecimentos da tradição escolar, em geral desenvolvidos nas diferentes disciplinas, cederam espaço para outras ações. Essa é a crítica de Young que tem gerado controvérsias nos meios acadêmicos:

[...] o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais. [...] Seria ingenuidade imaginar que qualquer currículo pudesse superar desigualdades geradas em outro lugar. (YOUNG, 2011, p. 614, 620).

Concordamos com o autor quando ele relativiza o poder do currículo, pois este não pode solucionar problemas de outras esferas, que não as pedagógicas. No entanto, defendemos um currículo mais aberto a todas as áreas de conhecimento; um currículo que dialogue com o seu tempo; um currículo que sirva como espaço cultural tanto para apropriação do patrimônio cultural, quanto para produção da cultura contemporânea – um espaço de formação plena, não apenas por contemplar um prolongamento da jornada escolar. Formação plena não é entendida neste texto como totalizante, mas como a constituição de sujeitos no processo de escolarização a partir de um currículo composto por um corpo de conhecimentos científicos, culturais e sociais sistematizados e desenvolvidos por práticas pedagógicas que ampliem o sentimento de humanidade e o comprometimento com uma sociedade justa e que reconheça a diferença. Entretanto, endossamos o argumento de que não cabe à escola assumir um papel de “redentora da humanidade”, pois, em geral, os aspectos de desigualdades sociais e econômicas não são solucionáveis apenas pela escola.

A análise dos projetos vencedores do Prêmio nos chamou atenção para uma importante condição que faz as estratégias de regulação da escola contemporânea se articular com as táticas que visam a atingir o objetivo do Prêmio: a pedagogia do herói. Uma de nós, em pesquisa realizada, assim o caracteriza:

Hollywood, ao produzir narrativas com um discurso salvacionista, em que o herói precisa passar por diferentes e difíceis desafios, vai desenvolvendo uma pedagogia extremamente reguladora, pois é baseada em decisões personalistas. Esses professores, na maioria homens, são posicionados em histórias em que brilham em confronto com a escuridão das escolas que são projetadas nas telas do cinema ou das televisões. As escolas são representadas como locais de não-saber (conhecimentos) e de não-ser (educado), onde se travam conflitos dos mais variados, desde tráfico de drogas e gravidez precoce até violências físicas, etc. É um reduto da violência urbana, mas, ao mesmo tempo, é essa escola que, na figura de um professor herói, milagreiro e santo, pode transformar a situação. (FABRIS, 2010, p. 239).

Outra recente pesquisa estudou as práticas de iniciação à docência de alunos de biologia de uma universidade do sul do Brasil e encontrou a pedagogia da redenção, como denomina a pesquisadora. A autora adverte que “a Pedagogia da Redenção ao assumir o imperativo da inovação, característico da governamentalidade neoliberal, de certa forma, se aproxima mais uma vez das narrativas redentoras”

(BRODBECK, 2015, p. 17). Nessa ótica, embasada em Fischman e Sales (2010), a autora mostra que as narrativas redentoras são associadas ao neoliberalismo, “na medida em que o ensino redentor coincide com a ênfase neoliberal no individualismo, em que um professor sozinho, um superprofessor, salvará todo o sistema” (BRODBECK, 2015, p. 17). Um dos efeitos que a pedagogia da redenção tem produzido, conforme mostra a pesquisadora, é que “os conhecimentos específicos de ciências e biologia ficam esmaecidos, e o que é potencializado são ações fora da sala de aula, marcadas por atividade, ludicidade e inovação” (BRODBECK, 2015, p. 100).

Em síntese, o que nos preocupa com a valorização e significação dessas práticas premiadas como referência/modelos para outros docentes e escolas é que o compromisso de vencer a repetência e a desmotivação e de resolver conflitos tem sido mais um estímulo para o professor tornar-se herói e redentor do que um compromisso da escola como coletivo de profissionais e em conjunto com outras instituições públicas. Parece tratar-se de uma ação meritocrática que investe na subjetivação dos professores para assumirem uma posição de competição e concorrência, posição própria dessa perspectiva, que premia ações heroicas e redentoras e vai produzindo um banco de “boas práticas”, de “modelos exemplares” que possam ser copiadas e sugeridas como uma nova perspectiva de “formação de professores”. Nesse sentido, bastaria que os professores se abastecessem com esses conjuntos de ações premiadas para serem “bons”, desconsiderando-se os contextos e os sujeitos atingidos.

Em resumo, reiteramos que não somos contrárias às pedagogias da proteção e à educação integral e seus programas governamentais que a induzem por meio da jornada ampliada. Nosso propósito é perceber que, na racionalidade econômica na qual estamos imersos na atualidade, adjetivada como neoliberal pelos autores que nos acompanham neste artigo, a ampliação da jornada escolar e os conhecimentos com acento na diminuição dos riscos sociais também se tornam estratégias para potencializar o compromisso do aluno com a intervenção sobre si e sobre o social. Isso pode acarretar uma responsabilização precoce, ou mais, uma atribuição da missão salvacionista e heroica tanto ao estudante quanto ao professor. Em nossa percepção, não se trata de desenvolver uma ação de heroísmo como já dissemos, mas de compromisso político, ético e público que envolve a todos nós, e não apenas os sujeitos e instituições escolares.

E se transborda será preciso conter e esvaziar a escola?

Em nossa análise do 8º Prêmio de Professores do Brasil, foi possível perceber táticas de empresariamento da educação, mobilizadas pela racionalidade neoliberal, em conjunto com estratégias

de regulação da vida escolar contemporânea produzindo efeitos no currículo escolar. A parceria, o *marketing* da qualidade na educação, a experiência modelo passível de réplica e a visibilidade do premiado foram as táticas identificadas no atual modo de ação do Estado, que mobiliza a concorrência entre os docentes e premia suas práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Então, qual é o currículo dessa concorrência? Pelos estudos realizados nos parece ser o que responsabiliza o sujeito pela solução dos problemas sociais. O currículo premiado é operacionalizado por meio de estratégias de regulação da vida escolar aqui expostas: a pedagogia das proteções e a educação integral. Na pedagogia das proteções o critério de seleção dos conhecimentos sociais em detrimento de outros saberes advém de uma perspectiva de que é preciso priorizar aprendizagens socialmente “úteis” para, por exemplo, salvar o planeta, cuidar da saúde, afastar-se do envolvimento com ações criminosas, em síntese: prevenir riscos sociais. Já na educação integral, projetos e ações são colocados em prática para que o estudante adquira outros conhecimentos de áreas pouco trabalhadas na tradição do currículo escolar, que o mobilizem, desde o início da vida escolar, a assumir a responsabilidade pela solução dos problemas sociais e tornar-se um protagonista, ou ainda, um precoce empresário de si.

Mais uma vez reafirmamos nosso posicionamento: não somos contra a escola constituir um sujeito ecológico, saudável, empreendedor, pacífico, inclusivo, dentre tantos outros. Entretanto, é preciso priorizar um currículo que garanta aos estudantes o acesso aos conhecimentos produzidos no decorrer da história para que se possa evitar os equívocos cometidos pela humanidade e, ao mesmo tempo, produzir outros conhecimentos nos quais os diferentes sujeitos habitantes do mundo se reconheçam neles.

Para isso, ao finalizar esse texto propomos pensar na possibilidade da “contenção da escola” ou, ainda, no seu “esvaziamento”. Retomemos a epígrafe com que iniciamos o artigo: Nóvoa (2012) diz que a escola atual é transbordante, e devemos contê-la. Nesse caso, o primeiro movimento é dar limites, critérios do que cabe à escola, aos seus professores, aos seus funcionários e do que cabe aos outros setores dentro da escola e fora dela. Uma das alternativas pode ser a articulação intersetorial, isto é, uma rede de instituições cujo eixo central seja o projeto político-pedagógico escolar. Dessa forma, as ações cotidianas das escolas podem ser planejadas junto com as agências sociais que assessoram a comunidade, como as Unidades Básicas de Saúde e os Centros de Referência de Assistência Social, dentre outros setores públicos existentes nos locais em que vivem os sujeitos escolares. Com isso, eles

assumem as funções de proteção, e a escola e a docência têm condições de centrar-se na sua especificidade, que é ensinar e educar no sentido pleno de formação.

Porém, parece-nos necessário pensar em um segundo movimento: para algumas escolas, não bastará a contenção, é preciso o esvaziamento. Com esvaziamento, estamos propondo que, para novas formas de docência e de relações espaço-temporais para as aprendizagens escolares, é necessário espaço. Quando vamos organizar nossas residências, ou seja, o lugar onde habitamos, a literatura de organização de espaços refere a necessidade do descarte. Devemos descartar o que não é usado, descartar o que está obsoleto, aquilo que não contribuiu para a finalidade que damos ao cômodo da casa. Pensamos que tal prática pode ser produtiva para a criação de novos parâmetros para enfrentarmos os desafios da escola transbordante – que pelo excesso de funções não consegue envolver-se com rigor e vigor na função primordial da educação escolarizada – com equilíbrio entre o que é útil e o que é conhecimento socialmente valorizado como patrimônio cultural. Para resumir: contenção e esvaziamento, dois movimentos que podem ajudar as escolas e os professores a fazerem novos investimentos que possibilitem assumir a centralidade do seu fazer: a seleção de conhecimentos, o ensino, a aprendizagem e a educação plena dos sujeitos contemporâneos, sem abdicar de uma ideia de humanidade.

Notas

¹ Por governamento entendemos a ação de governo que não se restringe apenas ao governo do Estado, mas a todas as demais relações de governo, de um pai com um filho, de um professor com um aluno, entre outras possibilidades. Termo que Veiga-Neto (2005) propõe que seja ressuscitado do antigo dicionário para diferenciar e dar mais rigor aos sentidos que o conceito deseja produzir.

² O material empírico será colocado em quadros para diferenciar-se das demais citações. Quando o material estiver no corpo do texto, será destacado em itálico

³ Para uma discussão aprofundada sobre a espetacularização docente ver Ferreira (2015).

⁴ O Decreto nº 6.253/07 estabelece como “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (art. 4º).

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. Da “crise” da educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2012. Campinas. *Anais...* Campinas, SP: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0027s.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 462, de 26 de maio de 2014. Aprova o regulamento do 8º Prêmio Professores do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 maio 2014a. Seção 1, p. 17.

Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=27/05/2014&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=100>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *8º Prêmio Professores do Brasil*. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/?p=9>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *8º Prêmio Professores do Brasil*. Site do Prêmio. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/?p=9>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral*. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 maio 2015.

BERGOLD, Adriana. *Supervisão Escolar S/A: a produção de supervisoras gerentes em um programa de formação continuada*. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em:

<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4573>>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. *Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção*. 2015. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em:

<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4520>>. Acesso em: 20 maio 2015.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 232-245, jan./jun. 2010. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/fabris.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2015

FABRIS, Eli Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salette. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salette et al. (Org.). *Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 33-54. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: SILVA, Roberto R. D. (Org.). *Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar*. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 47-66. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-3044-int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015

FERREIRA, Maurício Santos. *Espetacularização da carreira docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação*. 2015. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/131876>>. Acesso em: 10 set. 2016.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 7-20, jan./abr. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a02v15n43.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

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

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade governo da infância pobre. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 345-365.

LOCKMANN, Kamila. *A proliferação das políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias de governamentalidade neoliberal*. 2013. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79669>>. Acesso em 10 set. 2014.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. 2009. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18256>>. Acesso em 25 nov. 2013.

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

NÓVOA, Antônio. Entrevista com o educador português António Nóvoa. *Nova Escola*, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa-716412.shtml>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Entrevista com o Professor António Nóvoa. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 4, 2013, p. 224-237. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/436>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SILVA, Roberto Dias da. Comunidades como espaço de intervenção pedagógica: um estudo da docência no Ensino Médio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 945-966, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 fev. 2015

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, jul./dez. 2005, p. 79-85. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos*, Itajaí, SC, ano 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133>>. Acesso em: 28 set. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, p. 5-13, 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

YOUNG, Michel. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 48, v. 16, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

Regulation strategies of contemporary school life: an analysis of the 8th Brazilian teacher prize

Abstract

This paper aims to analyze some regulation strategies of contemporary school life taking place under the neoliberal governmentality in Brazil according to authors such as Foucault (2008), Veiga-Neto & Saraiva (2011) and Young (2011), and researchers of teacher education and contemporary teaching, such as Nóvoa (2009, 2012) and Silva (2014). The publication of the 8th Brazilian Teacher Prize, 2014 edition, with 39 teachers awarded, and the syntheses of the winning projects were selected for analysis. The question raised is which regulation strategies of contemporary school life are present in the set of projects in the 8th edition of the Brazilian Teacher Prize? Two regulation strategies of contemporary school life have been identified. In one of them, called pedagogy of protections, according to Silva (2014), knowledge related to social issues is central. The other one concerns the emphasis given on full-time education, which takes place by extending school hours, as a means for the early intervention of students in social issues. Based on Nóvoa (2013), the authors have proposed the refocusing of school roles by considering the appropriation of school knowledge as central to school. An intersectoral coordination is needed so that the political pedagogical project and school daily actions can be planned along with other social agencies that assist to the community. This enables the partner sectors to perform protection roles, and both the school and the teachers are able to focus on their specific functions, i.e. teaching and educating in the full sense of education.

Keywords: Neoliberal Governmentality. School Knowledge. Full-time Education.

Clarice Salette Traversini

E-mail: clarice.traversini@ufrgs.br

Elí Terezinha Henn Fabris

E-mail: efabris@unisinos.br

Estrategias de regulación de la vida escolar contemporánea: un análisis del 8º premio profesores de Brasil

Resumen

Este texto pretende analizar algunas estrategias de regulación de la vida escolar contemporánea en la práctica de la gubernamentalidad neoliberal en Brasil a partir de autores como Foucault (2008), Veiga-Neto; Saraiva (2011), Young (2011) e investigadores de la formación de profesores y de la docencia contemporánea como Nóvoa (2009, 2012) y Silva (2014). La publicación del 8º Premio Profesores de Brasil, edición 2014, que contó con 39 profesores premiados y una síntesis de los proyectos vencedores, fue seleccionada para el análisis. Preguntamos: *qué estrategias de regulación de vida escolar contemporánea están presentes en el conjunto de proyectos de este 8º certamen de la premiación?* Se identificaron dos estrategias: una, denominada pedagogía de las protecciones, en la cual los conocimientos relacionados con temas sociales adquieren centralidad, según Silva (2014). La otra, habla del énfasis en la educación integral, que prioriza la ampliación de la jornada escolar, una condición para que el alumno intervenga en lo social desde temprana edad. Las autoras proponen, a partir de Nóvoa (2013), una nueva centralización de las funciones de la escuela, considerando la apropiación del conocimiento escolar como núcleo de la misma. Es necesaria una articulación intersectorial, para que el proyecto político pedagógico y las acciones cotidianas de las escuelas sean planificados junto con los demás sectores sociales de la comunidad. Con esto, los sectores aliados asumen la función de protección, y la escuela y la docencia adquieren las condiciones para centrarse en su fin específico que es enseñar y educar en el sentido pleno de formación.

Palabras claves: Gubernamentalidad neoliberal. Conocimiento escolar. Educación integral.

Enviado em: 30/5/2015

Aprovado em: 11/10/2016