

O MOLAR, O MOLECULAR E A EDUCACIONALIZAÇÃO DO SOCIAL

THE MOLAR, THE MOLECULAR AND THE EDUCATIONALIZATION OF SOCIAL

MOLAR, MOLECULAR Y EDUCATIVACIÓN SOCIAL

Karla Saraiva

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

karlasaraiva@via-rs.net

<https://orcid.org/0000-0002-2105-0619>

Kamila Lockmann

Universidade Federal de Rio Grande - FURG

kamila.furg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1993-8088>

RESUMO

Atualmente, cada vez mais se convoca o campo educacional para dar conta de uma miríade de eventos considerados problemas sociais, consolidando-se uma educacionalização do social. Por meio da educacionalização, ampliam-se os objetivos da escolarização, incluindo-se nos currículos temas como saúde, drogas, nutrição, gravidez, finanças e tantos outros quanto sejam as preocupações da sociedade com os proliferantes riscos contemporâneos. Neste artigo, pretendemos mostrar como se está buscando educacionalizar as escolas brasileiras por meio de fluxos molares, bem como os modos que esses fluxos molares se desdobram em fluxos moleculares no espaço escolar. Inicialmente, desenvolvemos uma discussão acerca da educacionalização do social que funciona ampliando gradativamente as funções da escola. A seguir, serão analisados, em um primeiro movimento, os 36 projetos de lei (PL) que passaram a tramitar no Congresso Nacional entre 2011 e 2014 com o objetivo de inserir novas temáticas nos currículos escolares, mostrando-se como estas temáticas respondem a preocupações que rondam nossa sociedade em relação a supostos riscos que devem ser gerenciados. Em um segundo movimento, é analisada uma série de entrevistas realizadas com diretores de escolas públicas gaúchas, que mostram como os fluxos molares das políticas públicas educacionais, ao chegarem às escolas, tornam-se micropolíticas de educacionalização. Nessas entrevistas, não foi possível perceber linhas de fuga, contracondutas em relação a esta grande tendência educacionalizante. O artigo é finalizado com algumas considerações finais que tensionam este processo contemporâneo.

Palavras-chave: Educacionalização. Currículo. Educação básica.

ABSTRACT

Currently, the educational field is increasingly called to account for a myriad of events considered social problems, consolidating educationalization of social. Through educationalization, the goals of schooling, are extended including in the curriculum subjects such as health, drugs, nutrition, pregnancy, finance and many others as are society's concerns about proliferating contemporary risks. In this article, we show how we are seeking to educationalize Brazilian schools through molars flows as well as these molars flows unfold on molecular flows at school. Initially, we developed a discussion about educationalization of social that works gradually expanding the functions of the school. Next, in a first movement we analyze the 36 bills that began to be processed in the National Congress between 2011 and 2014 with the purpose of inserting new themes in school curricula, showing how these themes respond to concerns that surround our society in relation to supposed risks that must be managed. In a second movement, a series of interviews with directors of public schools in Rio Grande do Sul is analyzed, showing how molar flows of public educational policies when arrive in schools become micropolitics of educationalization. In those interviews, it was not possible to perceive lines of escape, counterconducts in relation to this great educationalization tendency. The article is finalized with some final considerations that stress this contemporary process.

Key words: Educationalization. Curriculum. Basic education.

RESUMEN

Hoy en día, el campo educativo está siendo llamado cada vez más para dar cuenta de una miríada de eventos considerados problemas sociales, consolidando una educación de lo social. A través de la educación, los objetivos de la escolarización se amplían, incluidas las asignaturas curriculares como salud, medicamentos, nutrición, embarazo, finanzas y tantas preocupaciones sociales sobre la proliferación de riesgos contemporáneos. En este artículo, tenemos la intención de mostrar cómo estamos tratando de educar a las escuelas brasileñas a través de los flujos molares, así como las formas en que estos flujos molares se desarrollan en flujos moleculares en el espacio escolar. Inicialmente, desarrollamos una discusión sobre educación social que funciona expandiendo gradualmente las funciones de la escuela. Luego, en un primer movimiento, se analizarán los 36 proyectos de ley (PL) que comenzaron a aprobarse en el Congreso Nacional entre 2011 y 2014 con el objetivo de insertar nuevos temas en los planes de estudio escolares, mostrando cómo estos temas responden a las preocupaciones que rodean a nuestra sociedad con los supuestos riesgos que deben ser manejados. En un segundo movimiento, analizamos una serie de entrevistas con directores de escuelas públicas en Rio Grande do Sul, que muestran cómo los flujos molares de las políticas públicas educativas, al llegar a las escuelas, se convierten en micropolíticas de la educación. En estas entrevistas, no fue posible percibir líneas de escape, contraconducciones en relación con esta gran tendencia educativa. El artículo concluye con algunas consideraciones finales que tensan este proceso contemporáneo.

Palabras-clave: Educacionalización. Plan de estudios Educación básica.

Introdução

Partimos do pressuposto que vivemos, na atualidade, um fenômeno que podemos denominar *educacionalização do social* ou uma *obsessão contemporânea pela educação*. Recorrentemente, a educação é apontada ou mencionada como instância de solução para uma variedade de problemas sociais que se vinculam a áreas bastante distintas. Riscos relativos à saúde, à produtividade, ao emprego, ao uso de drogas, à gravidez na adolescência são problemas que se tornam, em nossa sociedade contemporânea, passíveis de serem gerenciados pela educação. A educação, como estratégia de governmentação, é insistentemente convocada por políticas, programas e discursos públicos para solucionar as mazelas sociais. Depaepe e Smeyers (2016, p. 754) definem a *educacionalização do social* como um “conceito geral para identificar a orientação global ou tendência de pensar a educação¹ como ponto focal para abordar ou resolver os maiores problemas humanos”.

No que concerne ao Brasil, especificamente, essas discussões ainda são bastante iniciais e há escassa alusão ao fenômeno da *educacionalização do social*. Lockmann (2013), ao analisar um conjunto de documentos sobre as políticas de inclusão social no Brasil, mostra que tal fenômeno se faz presente também em nosso país por meio do insistente chamamento que é feito ao campo da educação como estratégia de promoção da inclusão. A autora discute ainda que podemos encontrar, no final do século XIX e no início do Século XX, as condições de possibilidade para a emergência do fenômeno da *educacionalização do social* no Brasil por meio do movimento que Jorge Nagle (1974) denominou “entusiasmo pela educação”. Nessa época, constrói-se a “crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (NAGLE, 1974, p. 100). Assim, percebemos que foi nesse momento histórico, sobretudo no decorrer dos anos 1920, que a falta de educação passa a ser concebida como a causa de uma variedade de problemas sociais de diversas ordens, assim como a oferta de educação é proclamada como a solução proposta. Nagle (1974, p. 102) detalha que se tinha então a compreensão de que:

¹ Cabe destacar que os autores se referem à educação de forma restrita à educação formal, à escolarização.

a causa primordial de todos os nossos males é o analfabetismo, que traz como consequência inevitável a ausência de cultura cívica e política, a ignorância dos preceitos higiênicos, a incapacidade para grande número de profissões, atraso nos processos agrícolas e nos das indústrias que lhe são conexas.

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

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

O fenômeno da *educacionalização do social* produz algumas implicações na escola contemporânea. Dentre elas, destacamos um progressivo aumento das responsabilidades, tarefas e funções atribuídas à escola nos dias de hoje. Autores brasileiros como Julio Groppa Aquino (2012), Silvio Gadelha Costa (2009), Elí Fabris e Clarice Traversini (2013), Kamila Lockmann (2013), Karla Saraiva (2013), Alfredo Veiga-Neto (2008), vêm analisando e discutindo este processo de ampliação das funções da escola. 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. Fabris e Traversini (2013, p. 36) destacam que, nos dias atuais, parece que “todos passam a ensinar, mas quem tem legitimidade para tal desloca a ação pedagógica para outras instâncias”. Para Saraiva (2013, p. 171), a “Educação Básica [...] vem sendo instada a colocar em seus currículos temas que alertam os alunos sobre diversos riscos e que buscam torná-los capazes de minimizá-los”.

Esta 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 deste entendimento, enfatizando que as missões atribuídas à escolarização apresentam uma ambição ultrarreformista da sociedade, expressa por meio de funções reparatórias ou salvacionistas. Sommer (2010, p. 29), por sua vez, 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”.

Portanto, em nosso presente, vivemos uma convocação incessante do campo da educação para que produza soluções para uma variedade de problemas sociais. Por meio da educacionalização, ampliam-se os objetivos da escolarização, incluindo-se nos currículos temas como saúde, drogas, gravidez, finanças e tantos outros quanto sejam as preocupações da sociedade com os proliferantes riscos contemporâneos. A educacionalização do social acontece tanto pelos segmentos molares duros da ação estatal, quanto pelos segmentos moleculares flexíveis dos cotidianos escolares. De acordo com Deleuze e Guattari (1996, p. 83),

Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra.

Para estes autores, os segmentos molares são as linhas duras das macropolíticas, das políticas de Estado, que tendem ao binarismo. O molar está relacionado com sistemas

de representação, com movimentos de territorialização. Já os segmentos moleculares são as linhas flexíveis das micropolíticas, da política das massas, que tendem à multiplicidade. Não se referem a sistemas de representação, mas a fluxos de desejos e crenças, com movimentos de desterritorialização. Enquanto “as representações definem de antemão grandes conjuntos ou segmentos determinados numa linha, as crenças e os desejos são fluxos marcados de quanta, que se criam, se esgotam ou se modificam, e que se somam, se subtraem ou se combinam” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90). As linhas molares referem-se a um tempo *porvir*, já determinado. Elas funcionam como possíveis que se tornam reais² (DELEUZE, 2006), tendo uma e apenas uma forma de efetuarem-se. As linhas moleculares reverem-se a um *devenir* aberto e indeterminado. Elas funcionam como virtuais que se atualizam. Cabe salientar que as linhas molares não dizem respeito a indivíduos, mas a fluxos capilarizados.

Ainda de acordo com Deleuze e Guattari (1996), não se deve cometer o erro de resumir molar e molecular a uma questão de escala. Não se trata apenas de distinguir um nível macro e outro micropolítico, sendo este apenas um aspecto de suas complexas relações. Suas distinções são mais significativas em seus aspectos qualitativos do que nos aspectos quantitativos. Além disso, é importante salientar as estreitas relações entre molecular e molar: as linhas moleculares flexíveis não cessam de se enfeixar e enrijecer em linhas molares, que, por sua vez, se prolongam e se capilarizam nas linhas moleculares. A partir destas teorizações, parece-nos possível afirmar que existem no Brasil fluxos molares de educacionalização do social, que podem ser observados em diversos projetos e programas estatais voltados para a Educação Básica, assim como no arsenal legislativo que envolve as escolas, visando introduzir nos currículos elementos voltados para a solução de alguns dos problemas sociais atuais. Estes fluxos molares tanto consistem na consolidação, quanto se desdobram em segmentos flexíveis de fluxos moleculares que atravessam as escolas. As escolas são cruzadas pelas segmentaridades molares e moleculares da educacionalização. E é na escola que se podem produzir bifurcações infinitas nos segmentos moleculares capazes de produzir linhas de fuga.

Neste artigo, pretendemos mostrar os efeitos que a educacionalização do social vem produzindo nas escolas brasileiras. Para que isso seja possível, optamos por analisar projetos de lei que passaram a tramitar no Congresso Nacional entre 2011 e 2014, cujos

² Deleuze (2006), na obra *Diferença e Repetição*, afirma que o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. O virtual é o que existe em potência e que se atualiza de forma múltipla e indeterminada. O virtual abre-se para o *devenir*. Já o oposto do real é o possível. O possível também existe em potência, mas se realiza de forma única e determinada. Não se abre para o *devenir*, mas para o *porvir*.

objetivos são de inserir novas temáticas nos currículos escolares. Foram encontrados 37 projetos, que constituem linhas molares da educacionalização, segmentaridades duras da macropolítica educacional. De modo geral, é possível afirmar que estes projetos propõem que as escolas orientem os alunos em relação a temas que são considerados problemas sociais, como, por exemplo, consumo de drogas, DSTs, controle financeiro, alimentação, acidentes de trânsito, segurança no trabalho, violência de gênero, dentre outros.

Além disto, também serão analisadas entrevistas com cinco diretores de escolas públicas, localizadas num município da Região Metropolitana de Porto Alegre, com o intuito de compreender o cruzamento educacionalizante dos fluxos molares que aí aportam por meio das macropolíticas educacionais com os fluxos moleculares que se desdobram nas práticas cotidianas, as linhas finas de microperceptos e afectos inconscientes (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Deste modo, entendemos ser possível analisar as implicações que o fenômeno da *educacionalização do social* vem produzindo nas escolas brasileiras.

Tal discussão será apresentada nas duas seções seguintes. Na primeira delas, *Fluxos molares de educacionalização: políticas de Estado*, discutiremos os fluxos molares da educacionalização, por meio da análise dos projetos de lei que tramitam na Câmara Federal. Na segunda, *Fluxos moleculares de educacionalização: micropolíticas escolares*, as análises se desenvolverão no sentido de entender como os fluxos molares se desdobram em fluxos moleculares que podem ser observados na escola por meio das entrevistas com diretores.

FLUXOS MOLARES DE EDUCACIONALIZAÇÃO – POLÍTICAS DE ESTADO

Atualmente, vem sendo implementado no Brasil um conjunto de iniciativas estatais educacionalizantes. A vontade molar de educacionalização do social pode ser percebida em programas como Mais Educação, Escola Aberta e Saúde na Escola, dentre outros, que têm por objetivo ampliar a abrangência e as atribuições da escola e impor macropolíticas educacionais, fazendo as escolas funcionarem como aparelhos de Estado³, ou seja, transformando-as em instituições amarradas pelas linhas duras da molaridade,

³ Tomamos aparelho de Estado como um conceito, conforme Deleuze e Guattari (1996).

territorializadas, esconjurando as possibilidades de que sejam tecidas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Porém, é importante notar que a vontade molar de educacionalizar não se encontra apenas nas ações do Poder Executivo. Entre os anos de 2011 e 2014, foram protocolados na Câmara Federal 36 Projetos de Lei (PL) que pretendiam incluir alguma temática no currículo da Educação Básica. Estes projetos, na sua totalidade, tinham por objetivo fazer frente a inquietações contemporâneas. Ou, dito de outro modo, buscavam minimizar, por meio da educação escolar, determinados eventos que estão sendo considerados problemas na atualidade, fundamentalmente por implicarem em riscos⁴ para a população. Para fins de análise, estes projetos podem ser distribuídos em seis eixos, que representam preocupações importantes em nossa sociedade: saúde; violência; cidadania; meio ambiente; trabalho e finanças; competências (para viver na sociedade contemporânea). Cabe salientar que alguns projetos articulam-se a mais de um eixo.

Sete dos PL protocolados no período da pesquisa podem ser alocados no eixo *Saúde*. Destes sete, três buscam trabalhar com os alunos a prevenção do uso de drogas, sendo que um deles preconiza a introdução como um tema transversal, enquanto outros dois como disciplina específica. Dois outros tratam da educação nutricional, tendo por objetivo reduzir a obesidade infantil e outros problemas decorrentes de hábitos alimentares considerados incorretos/não saudáveis. Além desses, foi protocolado o PL 3394/2012 (JUNIOR, 2012), que propõe que a dislexia seja diagnosticada e tratada na Educação Básica, e o PL 3275/2012 (ZITO, 2012), que propõe que todos os alunos da rede pública de Educação Básica passem por um exame médico anual. Estes projetos podem ser associados a uma longa tradição higienista, que visa fazer da escola não apenas um local de aprendizagem, mas também de promoção da saúde. Entretanto, de acordo com Foucault, a promoção da saúde seria apenas algo secundário, frente a uma vontade de controle social dos corpos dos indivíduos.

Pode-se invocar um certo número de razões de higiene. Elas são, no entanto, marginais com relação a uma espécie de decisão geral, fundamental, universal de que [uma instituição] deve se encarregar não só da função particular que exerce sobre os indivíduos, mas também da totalidade da sua existência. Por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obrigam as pessoas a se lavar? Existe aqui uma espécie de polimorfismo, de polivalência; de indiscrição, de não discrição, de sincretismo desta função de controle da existência.

⁴ Para uma discussão acerca da noção de risco e seus efeitos no campo da educação escolar, ver Saraiva (2013).

Mas, se analisarmos de perto as razões pelas quais toda a existência dos indivíduos se encontra controlada por estas instituições, vemos que se trata, no fundo, não somente de apropriação, de extração da quantidade máxima de tempo, mas, também, de controlar, de formar, de valorizar, segundo um determinado sistema, o corpo do indivíduo. (FOUCAULT, 2003, p. 119).

A partir do exposto acima, é possível afirmar que a entrada das práticas sanitaristas na escola primária pode ser compreendida como uma das primeiras formas de alargamento das funções da escola. É precisamente nesse período que Nóvoa (2009) aponta o começo do que ele definiu como “transbordamento da escola”. Destaca ainda o autor que esta ideia abrangente de educação se impôs como matriz da modernidade educativa ao longo do século XIX e no início do século XX, atribuindo maiores responsabilidades à educação e ampliando o seu raio de atuação.

Tal alargamento ou transbordamento que, naquele momento, se fez pela inserção dos discursos higiênicos e sanitaristas no currículo escolar, pode ser observado por meio de uma série de práticas que se desenvolviam, na época, no interior do espaço escolar. Eram realizadas inspeções permanentes no corpo dos alunos, nos seus hábitos e em suas posturas. Seus dentes, olhos, ouvidos, garganta, unhas, a forma como se vestiam, a aparência e a limpeza da roupa, dos cabelos, tudo era examinado com minúcia. Após esse exame médico-pedagógico, as crianças eram ensinadas e educadas a cuidar do seu corpo e da sua higiene, a fim de que não representassem um mal nem para si, nem para os outros.

A necessidade da escolarização das massas surge em neste contexto, quando passa a ser percebida como uma forma de agir sobre o corpo infantil, estabelecendo regras de contato, moldando comportamentos e ensinando higiene, a fim de que seus hábitos (comumente vistos como nocivos à salubridade da população) pudessem ser modificados, evitando o alastramento de doenças, os contágios e todos os males que acometiam a vida da população. A escola de massas foi um dos mecanismos utilizados para gerenciar esses riscos. Conforme destaca Nagle (1974, p. 101), “ela servia a propósitos extraescolares e extrapedagógicos”. Este movimento pode ser considerado como um primeiro impulso para o papel expansionista que a escola assume na contemporaneidade. É aqui que várias questões (de diferentes ordens) passam a ser incorporadas às práticas escolares como forma de resolução dos problemas e das mazelas sociais. Voltaremos a estas questões na próxima seção do artigo.

Entretanto, parece-nos que pelo menos um dos PL atuais apresenta deslocamentos em relação ao higienismo moderno. Neste caso, as minuciosas inspeções e as

determinações meticulosas tendem a dar lugar a uma discursividade que pretende, mais do que ditar prescrições, estabelecer novas formas de relação dos sujeitos consigo mesmos. Neste sentido, o PL 2340/2011 (CRUNIVEL, 2011), ao tratar da implantação da prevenção do uso de drogas como tema transversal, determina que “a abordagem do tema interdisciplinar deverá priorizar projetos educacionais que visem a identidade do aluno e de sua família, evidenciando seu papel na sociedade”. Ou seja, propõe uma abordagem em que a prevenção do uso de drogas se inscreve em um quadro mais amplo de transformações do modo de compreender sua identidade e seu papel na sociedade. Já os PL 3420/2012 (FONTE, 2012) e PL 3286/2012 (REAL, 2012), que têm por objetivo implantar uma disciplina para a prevenção de drogas, seguem um caminho mais prescritivo, principalmente o primeiro, que tem como foco a necessidade de apontar os malefícios do uso de drogas.

Também os PL que tratam da educação nutricional parecem manter uma visão higienista prescritiva, sendo voltados para o “aperfeiçoamento dos hábitos alimentares” (VALADARES FILHO, 2012, p. 2), com foco em conhecimentos científicos, tratando “das propriedades dos diversos alimentos, da higiene alimentar e dos princípios da alimentação saudável” (BULHÕES, 2011, p. 1). A dietética, como nos mostra Foucault (1984), era um dos princípios do cuidado de si na Grécia Antiga. A alimentação, sob este prisma, era pensada a partir de uma perspectiva ética de relação consigo mesmo. Nos dias de hoje, a mídia cada vez mais nos bombardeia com informações que nos exortam a não apenas mudar nossa alimentação, mas a própria relação com os alimentos, o que implica em uma transformação de si – ainda que se deva ressaltar a imensa distância entre esses enunciados e o cuidado de si na Grécia Antiga. Porém, para nossos fins, é importante evidenciar, em ambos os casos, a ênfase na necessidade de transformação de si para restabelecer uma nova relação com os alimentos, o que não fica evidenciado nesses PL que propõem a educação nutricional. Os dois últimos PL no eixo da saúde, que estabelecem a necessidade de exame médico anual e tratamento da dislexia na escola, estão completamente inseridos na tradição higienista.

Além dos sete PL alocados no eixo saúde, um oitavo articula os eixos Saúde e Trabalho. O PL 456/2011 (ZITO, 2011) pretende incluir o estudo das Normas Regulamentadoras de Segurança e Medicina do Trabalho como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio. A justificativa deste projeto é a necessidade dos jovens que estão ingressando ou prestes a ingressar no mercado de trabalho estarem informados sobre procedimentos que garantam sua segurança e saúde quando do exercício

profissional, reduzindo acidentes de trabalho e doenças funcionais ligadas ao trabalho. Assim, podemos também identificá-lo com a corrente higienista tradicional.

No eixo *Finanças e Trabalho* estão alocados quatro PL. O PL 1673/2011 (AGNOLLIN, 2011) pretende incluir nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o tema do empreendedorismo. De acordo com o projeto, a escola seria um espaço privilegiado para desenvolver uma atitude empreendedora, considerada essencial para o desenvolvimento econômico nacional. De acordo com Gadelha (2009), instala-se, hoje, na seara educacional aquilo que ele chama de um *culto ao empreendedorismo*, tomado como panaceia para todos os males, instaurando uma visão de mundo específica que faz com que cada um passe a se ver como uma mônada responsável por si mesma, fragilizando as relações sociais e incentivando uma atitude que privilegia a concorrência à colaboração e à solidariedade. Já os outros dois – PL 2107/2011 (BARCELOS, 2011) e PL 3421/2012 (FONTE, 2012) – visam implantar a disciplina de Educação Financeira no Ensino Médio. A justificativa destes projetos consiste em proporcionar formação para que os jovens não se deixem levar pelas tentações do consumo, endividando-se além de suas possibilidades, além de ensiná-los a realizar gastos responsáveis, que permitam uma independência financeira. Cremos que aquilo que Gadelha afirmou acerca do empreendedorismo possa ser expandido para a Educação Financeira tal como está proposta, não promovendo uma visão integrada e crítica do sistema econômico, mas a crença na exclusiva responsabilidade individual sobre a gestão dos recursos. Por fim, o PL 2267/2011 (MENDONÇA, 2011) pretende que os currículos da Educação Profissional de nível médio e superior contemplem “valores como os de responsabilidade social, autonomia, criatividade, consciência e preservação ambiental e ética profissional”, combinando competências ligadas às novas configurações do mundo do trabalho com outras de maior abrangência, como a preocupação com a preservação ambiental, o que o articula também ao eixo Ambiente.

Relacionado ao eixo Finanças e Trabalho, aparece o que chamamos de *Competências*. Alocamos aí dois projetos que propõem o desenvolvimento de determinadas competências consideradas importantes para viver na sociedade contemporânea, o que caracteriza de modo explícito a vontade de educacionalização. Em especial, é possível observar uma conexão entre esses projetos e o exercício profissional. O PL 6916/2013 (RORIZ, 2013, p. 1) propõe que se torne obrigatório o “estudo [...] da matéria raciocínio lógico”, tendo como justificativa o fato de que “o raciocínio lógico é uma habilidade fundamental à vida cotidiana e profissional, pois lhe permite lidar de maneira

bem-sucedida com problemas os mais variados” (RORIZ, 2013, p. 2). Já o PL 4/2011 (PRADO, 2011, p. 1), que torna a “educação para as artes componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica”, invoca como justificativa genéricos estudos (não detalhados, nem referenciados) que mostram que ela melhora a capacidade cognitiva do aluno, além de torná-lo mais “polivalente, motivado, motivante e criativo” (PRADO, 2011, p. 2). Ainda que o “desenvolvimento da percepção estética” seja mencionado no PL, isto aparece de modo bastante secundário e como uma estratégia para atingir os objetivos já mencionados. Cabe ressaltar que ao invocar, mesmo sem o detalhamento necessário, estudos para justificar a proposta, o PL apela para uma estratégia de legitimação bastante frequente: o uso do conhecimento científico que confere aos enunciados efeitos de verdade que se pretendem incontestáveis.

O eixo *Ambiente*, que já apareceu articulado a um dos projetos do eixo Finanças e Trabalho, abrange três PL. Estes três PL, que preconizam tornar a Educação Ambiental disciplina curricular obrigatória, apresentam uma visão predominantemente individualista e comportamentalista das questões ambientais, compreendendo que “que a gênese dos problemas ambientais está mais relacionada à esfera individual, moral e privada do que à esfera coletiva, pública e política” (LIMA, 2009, p. 155). Ou seja, a perspectiva predominante nos três projetos volta-se para um entendimento de que a Educação Ambiental deve, antes de tudo, modificar os hábitos individuais, relegando a um segundo plano ou ignorando a importância da discussão do tema a partir de uma perspectiva mais ampla, focando nos modelos de produção e consumo e nas formas de regulação dessas atividades. No PL 1613/2011 (FORTE, 2011, p. 3-4) consta que “precisamos da consciência coletiva de que não se pode jogar lixo nas ruas, pois tudo vai acabar indo direto para os bueiros e entupindo córregos, [...] o que, ao nosso ver, só se conseguirá com educação”. Já o PL 876/2011 (OLIVEIRA, 2011) preocupa-se em formar indivíduos capazes de fazer uso consciente dos recursos. Por fim, o PL 474/2011 (LUCENA, 2011, p. 2) considera que a disciplina de Educação Ambiental “é fundamental para despertar no ser humano, desde a infância, a consciência coletiva voltada para a preservação e o respeito ao meio ambiente”. Apesar de aparecer em dois projetos a noção de consciência coletiva, as ações prescritas para a preservação ambiental são de caráter individual. Portanto, percebe-se que a partir de diferentes argumentos, os três projetos estão centrados em transformar as atitudes individuais e apresentam uma perspectiva preservacionista da Educação Ambiental. Ou seja, centrada apenas em questões ecológicas, descolada de discussões sociais e políticas de maior amplitude. De certa forma, esta

mesma crítica pode ser replicada às propostas de Educação Financeira comentadas anteriormente, baseadas na modificação de atitudes individuais, sem articular com discussões políticas, sociais e econômicas.

O eixo que denominamos *Cidadania* engloba oito PL que pretendem introduzir no currículo, além da educação para a cidadania propriamente e da Educação Cívica, temáticas concernentes ao domínio do Direito de modo geral. O PL 387/2011 (REGUFFE, 2011, p. 1), que pretende incluir a disciplina de cidadania no Ensino Médio, mostra um entendimento bem abrangente do que seja cidadania, tendo em vista que deverão ser tratados os seguintes temas:

- a) noções de cidadania, democracia, a importância da leitura de jornais pelos cidadãos, educação ambiental, educação no trânsito;
- b) noções básicas de direito constitucional, contemplando a organização do Estado Brasileiro e as atribuições dos governantes e dos parlamentares; e
- c) noções dos direitos do consumidor, como se dá o financiamento do Estado e a utilização dos recursos públicos e a importância de que o cidadão exija a nota fiscal.

De acordo com Biesta (2008), o escopo do que seja cidadania é objeto de intensas disputas. Ele aponta que um documento do Governo escocês define a educação para a cidadania como um campo que abrange um conjunto de atividades participativas, não necessariamente políticas, que afetam o bem-estar da comunidade. Parece-nos que esta definição é bastante apropriada para a proposta deste PL: cidadania como uma participação além da política. Cabe ainda notar que este projeto entende a educação para a cidadania como uma disciplina com conteúdos específicos, que proporciona determinados conhecimentos aos alunos. Para Westheimer e Kahne (2004), existiriam três formas principais de orientar a educação para a cidadania: para a formação de um cidadão individualmente responsável, para a formação de um cidadão participativo e para a formação de um cidadão orientado para a justiça. Tendo em vista o foco no conhecimento que o projeto coloca, pode-se afirmar que a intenção é formar um cidadão individualmente responsável, o que leva, segundo estes autores, a conformar indivíduos docilizados e obedientes às regras e leis do Estado e que acreditam em uma política que funciona com cada um fazendo sua parte (WESTHEIMER; KAHNE, 2004). Os autores afirmam que não se trata de se colocar contra a formação de indivíduos que assumam sua responsabilidade individual na solução de questões da comunidade, porém argumentam que

Estas visões de obediência e patriotismo, que são frequentemente e cada vez mais associadas a esta agenda, estariam em desacordo com os objetivos democráticos. [...] Na medida em que a ênfase nesses traços de caráter prejudica outras prioridades democráticas importantes, elas podem realmente impedir, em vez de possibilitar participação democrática e mudança (WESTHEIMER; KAHNE, 2004, p. 5-6).

Cabe observar que este PL coloca em movimento (assim como vimos no caso da Educação Financeira e da Educação Ambiental) uma educacionalização que privilegia a noção de ação individual, tomando-a como a adequada solução para problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais e evitando discussões sobre políticas públicas e ações estatais, sobre direitos dos cidadãos e sobre obrigações do Estado.

Já o PL 8298/2014 (RORIZ, 2014) busca implantar a Educação Cívica como um tema transversal nos currículos da Educação Básica, entendida como uma estratégia para desenvolvimento da cidadania. O projeto não especifica o que se entende ser o escopo da Educação Cívica, mas declara que deve se espelhar na antiga disciplina de Educação Moral e Cívica, instituída em 1969, durante o governo militar. Tendo em vista o que se sabe sobre esta antiga disciplina, tudo aponta mais uma vez para a formação do cidadão individualmente responsável, que se ajusta às orientações estatais e abstém-se de contestá-las. Também no mesmo sentido vai o PL 5960/2013 (PEREIRA, 2013), que objetiva implantar as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, sendo que nestes dois casos até mesmo os nomes são os mesmos utilizados no regime militar.

Os outros PL deste eixo propõem a introdução de: 1) uma disciplina sobre direito político-eleitoral – PL 2576/2011 (MORAIS, 2011), com o objetivo de preparar os alunos para participarem dos processos eletivos nacionais; 2) uma disciplina de introdução ao direito – PL 1609/2011 (FILHO, 2011, p.1), visando contribuir “na construção de identidades mais afeitas a respeitar o Estado de Direito”; 3) a adoção do tema transversal direitos e garantias fundamentais – PL 4849/2012 (VERDE, 2012, p. 2), importantes “para o exercício da cidadania em sua plenitude”; 4) o estudo do direito constitucional, por meio de disciplina ou como tema transversal – PL 2731/2011 (FAGUNDES, 2011), PL 6954/2013 (FARIA, 2013) e PL 6184/2013 (BRITO, 2013) –, sendo a importância deste estudo justificado por afirmativas como “nosso estudante terá condições reais para melhor compreender seu papel na sociedade e atuar como agente das mudanças necessárias”

(BRITO, 2013, p. 2), “compreender a importância de ser um cidadão consciente” (FARIA, 2013, p. 2) e “fazer com que nossos jovens estejam preparados o mais cedo possível a exercitar de maneira consciente suas obrigações cidadãs, bem como, conquistar direitos já previstos na Carta Magna” (FAGUNDES, 2011, p. 3-4).

A análise destes seis projetos que pretendem introduzir o estudo de princípios do direito no currículo da Educação Básica permite-nos afirmar sua convergência para a formação de um cidadão individualmente responsável, tendo em vista seu foco prioritário na transformação das condutas individuais dos sujeitos. Também é importante observar o grande número de projetos alocados neste eixo que trata do que se pode chamar de educação para a cidadania e sua forte tendência normalizadora, o que pode ser entendido como uma tentativa de domesticar e moralizar crianças e jovens, possivelmente tendo como alvo principal aquelas de classes populares. Conforme nos mostram Varela e Alvarez-Uría (1992), desde a Modernidade a escola vem investindo sobre a infância e a juventude pobres por entender que são oriundas de um meio que tende à imoralidade.

Portanto, é razoável pensar que o eixo *Cidadania* explorado anteriormente esteja intrinsecamente relacionado com o último eixo de análise dos PL: *Violência*. A juventude e infância pobres são consideradas virtualmente perigosas, pelo menos desde o século XIX (CÉSAR, 1999), e, por isto, estão em perigo, necessitando de proteção. Ainda que sobre os extratos mais pobres recaia, até hoje, de modo mais intenso a ideia de uma infância e de uma juventude expostas à violência e capazes de cometer violências, também os jovens de outras classes econômicas estão sendo pensados neste mesmo viés, porém com um diferente matiz. Para reduzir a violência que pesa sobre a juventude em situação de vulnerabilidade, fortemente associada com criminalidade, a medida educacionalizadora parece passar pela inclusão de temas relativos ao direito no currículo. Entretanto, a violência vinculada aos jovens mais abastados muito raramente é pensada como envolvimento com criminalidade, mas como outras formas de violência, com destaque para a violência no trânsito, violência de gênero e *bullying*⁵ ou como vítimas da criminalidade. O que não quer dizer que a juventude em situação de vulnerabilidade também não esteja exposta a estes riscos. De acordo com o trabalho *mapa da violência 2014: os jovens do Brasil* (WAISELFISZ, 2014), a taxa de homicídios atinge um valor máximo na faixa etária dos 21 anos, sendo 75 para cada 100 mil habitantes, um número

⁵ Com isso não queremos dizer que esses temas não impliquem também em crimes, mas que essas outras violências são mais difíceis de serem reconhecidas como crimes. No senso comum, criminalidade está ligada, sobretudo, a roubos, assaltos, homicídios e tráfico de drogas.

maior do que aquele verificado em zonas de conflito. Também a taxa de mortes por acidentes de trânsito atinge valores elevados entre jovens, equiparáveis àqueles entre idosos. Porém, os jovens que morrem no trânsito estão, prioritariamente, em veículos, seja como condutores, seja como ocupantes, enquanto a maioria do idosos morrem por atropelamento. Cabe notar, ainda, que esta mesma publicação indica um aumento de suicídio nos últimos anos em todas as faixas etárias, com uma distribuição bastante uniforme entre as diferentes faixas etárias.

Os onze projetos que alocamos no eixo violência estão relacionados com os temas anteriormente mencionados. Um deles, o PL 1632/2011 (MENDES, 2011) traz de modo explícito o objetivo de promover o aumento da segurança dos cidadãos por meio de atitudes individuais ao propor a inclusão da disciplina segurança cidadã no currículo da Educação Básica. Este projeto pode ser chamado de um projeto guarda-chuva em termos de educacionalização, por incluir diversas temáticas que constituem preocupações sociais atuais, sendo muitas delas contempladas em outros projetos de lei que tramitavam na Câmara Federal durante o período analisado na pesquisa.

Nosso objetivo com esta proposição é de criar condições para que os alunos identifiquem todas as situações de risco e perigo tanto no ambiente laboral quanto em sua convivência em sociedade. O projeto visa inserir nos currículos estudantis temas como: primeiros socorros, prevenção de acidentes, riscos de acidentes, meio ambiente, cidadania, noções de legislação, direção defensiva (MENDES, 2011, p. 2).

Entretanto, o que mais chama a atenção neste eixo é o grande número de projetos que pretendem tornar a educação para o trânsito um tema transversal obrigatório: são cinco - PL 947/2011 (AVELINO, 2011), PL 7028/2013 (CALDAS, 2013), PL 6879/2013 (ARAÚJO, 2013), PL 5080/2013 (AGOSTINI, 2013), PL 8300/2014 (RORIZ, 2014), com pequenas variações. Em todos eles, novamente verifica-se um viés de responsabilização do indivíduo para a redução da violência no trânsito. O PL 947/2011 afirma que “as autoridades envolvidas com o trânsito no Brasil apontam para uma mudança de comportamento, com a conscientização dos cidadãos” (AVELINO, 2011, p. 2), já o PL 7028/2013 considera a educação para o trânsito importante “para que nossas crianças e adolescentes já cresçam e evoluam tendo a noção da responsabilidade que é dirigir e usufruir do trânsito” (CALDAS, 2013, p. 2). A ideia de que a educação para o trânsito seja capaz de mudar os comportamentos individuais e que esta seja a principal estratégia de

redução da violência, o que se repete em todos outros projetos. Como nos casos anteriores, a figura do cidadão individualmente responsável volta a aparecer.

Ainda no eixo *Violência* está o PL 283/2011 (PEIXOTO, 2011), que propõe que as escolas implantem medidas preventivas contra o *bullying*, tanto em escolas públicas como privadas. Este projeto parece ir, pelo menos parcialmente, na contramão da individualização das responsabilidades, uma vez que orienta as escolas a envolverem não apenas professores, alunos e pais em discussões acerca desta prática, como também a “sociedade em geral”, reconhecendo a necessidade de deslocar da responsabilidade individual para uma transformação mais ampla e de cunho social.

Outros três projetos são vinculados a formas de violência, principalmente na escola, em relação a minorias étnicas. O PL 1780/2011 (CORRÊA, 2011, p. 1) pretende inserir no currículo a temática da “cultura árabe e tradição islâmica”; o PL 1408/2011 (HOLANDA, 2011, p. 1), “conhecimento sobre a língua, usos, costumes e a cultura dos povos e comunidades tradicionais e minorias étnicas formadores dos povos brasileiros”; o PL 1879/2011 (PIETÁ, 2011, p. 1) “torna obrigatório o ensino de língua de tronco indígena na educação básica”. Esses projetos assemelham-se à lei 10.639/03, que determina a introdução de história e cultura afro-brasileira no currículo, e à lei 11.645/2008, que modifica a anterior para incluir história e cultura indígena. Em todos os casos, percebe-se um esforço para ressignificar as minorias étnicas, disseminando conhecimentos sobre sua cultura, de modo a reduzir preconceitos e violências, que muitas vezes podem resultar em *bullying* no ambiente escolar.

O último projeto alocado neste eixo, o PL 6010/2013 (CPMI DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, 2013, p. 1), aponta “a necessidade dos conteúdos curriculares da educação básica enfatizarem como diretriz o respeito à igualdade de gênero e na prevenção e enfrentamento da violência doméstica”, sem apresentar justificativas dessa necessidade. Ou seja, este PL, oriundo não de um deputado, mas de um grupo de trabalho, parece tomar como verdade autoevidente que o currículo escolar deve desempenhar um papel importante nisto que hoje se constitui um grave problema social. Destacamos que estes últimos projetos, que propõem a discussão e temáticas relativas à diferença, seja pelo viés da introdução de elementos de culturas de outras etnias, seja pela discussão da igualdade de gênero, ainda que incidam sobre condutas individuais, sinalizam o entendimento de que seriam necessárias transformações culturais para o combate ao preconceito e à violência contra estes grupos. Deste modo, parece-nos possível afirmar

que estes projetos, ainda que possam ser entendidos como uma vontade molar de educacionalizar, fogem da lógica da responsabilização individual.

Portanto, como foi possível observar, os deputados federais vêm buscando utilizar a Educação Básica como aparelho de Estado para solução de problemas sociais por meio da proposição de uma miríade de projetos de lei que visam implantar disciplinas e/ou temas transversais nos currículos. Cabe notar que a grande dispersão de propostas que levantamos no curto período entre 2011 e 2014 mostra a impossibilidade de contemplar a todas, mesmo levando em conta que muitas se repetem, o que mostra a falta de compreensão e de rigor com que o parlamento trata a educação.

FLUXOS MOLECULARES DE EDUCACIONALIZAÇÃO – MICROPOLÍTICAS ESCOLARES

Conforme apontamos anteriormente, nesta segunda seção do artigo, discutiremos os desdobramentos que os processos macropolíticos de educacionalização vêm produzindo no interior das escolas e nas práticas pedagógicas efetivadas neste espaço. A incansável e incessante convocação das escolas para a solução de problemas sociais realizada por um conjunto de leis, bem como outras políticas públicas já mencionadas, liga-se diretamente às ações que a instituição escolar pode e deve desenvolver na atualidade. Isso foi possível de ser compreendido em entrevistas realizadas com diretores das escolas públicas da Região Metropolitana de Porto Alegre, em especial quando eles descrevem suas atribuições e os projetos ou ações desenvolvidos pela escola. A partir destes dados, novamente reaparece o movimento de alargamento das funções da escola, agora reiterado pelas micropolíticas do cotidiano escolar. Dessa forma, nesta segunda etapa da pesquisa, percebemos o quanto os fluxos molares – as linhas duras das macropolíticas, do aparelho de Estado – se desdobram em fluxos moleculares educacionalizante com segmentaridades flexíveis. Ao expressar uma forte adesão aos projetos educacionalizantes, os diretores mostram sua adesão às macropolíticas que consolidam a escola um aparelho de Estado, indicando microperceptos e afectos inconscientes com dificuldades de criar linhas de fuga, de produzir máquinas de guerra⁶.

⁶ Máquina de guerra também é um conceito tomado de Deleuze e Guattari (1996). As máquinas de guerra rasgam os territórios instituídos pelos aparelhos de Estado.

Assim, compreendemos que 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. Tratamos de reconfigurações, pois não compreendemos que sejam configurações completamente novas assumidas pela escola contemporânea, mas reconfigurações e ressignificações de um papel que já foi assumido pela escola há mais tempo, como mencionado anteriormente neste artigo. A partir desta compreensão, foi possível destacar duas destas (re)configurações: *o papel expansionista da escola contemporânea*, o qual se refere a uma multidimensionalidade de funções que passam a ser atribuídas a esta instituição e acabam produzindo uma expansão considerável das responsabilidades da escola no contexto contemporâneo; e a *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*, em que percebemos estes conhecimentos sofrendo modificações importantes, que passam a privilegiar uma gama de temas fundamentais para que cada sujeito seja capaz de governar a própria vida. Uma ênfase, portanto, do papel da escola na condução das condutas, com o objetivo de produzir sujeitos que assumam de forma individualizada a responsabilidade por suas próprias vidas, ajustando-se à racionalidade atual.

Vejamos alguns excertos das entrevistas realizadas com os diretores em que a primeira reconfiguração, ou seja, *o papel expansionista da escola contemporânea*, fica evidenciada.

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).

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, 1º aos 4º anos. São realizadas atividades de consciência e de preservação do nosso ambiente: escola, casa, comunidade, praças e de todo o nosso planeta. Neste ano de 2013, já ocorreram mostras de trabalhos e de

apresentações artísticas sobre este tema. (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. Estas oficinas são oferecidas em turno contrário com 3 horas de atividades (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

A partir dos relatos e das descrições transcritos acima, fica evidente a vinculação entre os programas governamentais e as práticas efetivadas na escola, aparecendo esta instituição como *lócus* onde se cruzam fluxos molares e moleculares educacionalizantes em um movimento de reforço mútuo. Os segmentos educacionalizantes duros se desdobram na escola em segmentaridades flexíveis que se reenfeixam e se enrijecem em novas molaridades. Assuntos recorrentemente citados nos PL como saúde, nutrição, educação ambiental, dentre outros, reaparecem por meio das ações e práticas desenvolvidas nas escolas, evidenciando o movimento de alargamento das funções ou de transbordamento da escola, como já mencionado. Depaepe e Smeyers (2016, p. 754) salientam 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.

O importante, neste caso, é compreender o quanto a educação e, mais especificamente, a escola vem sendo utilizada como uma instituição de governo das condutas que pretende, ao fim e ao cabo, transformar-se em um polo irradiador de formas de vida capazes de gerenciar riscos a que a população constantemente encontra-se submetida. Assim, a escola, transcende os limites da própria instituição escolar, funcionando como mecanismo de governo de todos e de cada um. 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, disseminando-se pelos mais amplos setores da vida social.

Obviamente, ao questionar e problematizar esse *caráter expansionista* da escola, não estamos querendo dizer que a escola não deva atentar para questões sociais, individuais, 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 individuais que trazem implicações diretas para aprendizagem das crianças na escola, outro, bem diferente, é tomar esta imensidão de tarefas como primordiais. Michel Young (2011, p. 399) afirma 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 estas atividades concorram, em igual medida, com o que seria a função principal da escola: a produção de conhecimento escolar. É neste ponto que adentramos num segundo aspecto que gostaríamos de discutir aqui. Argumentamos que esse alargamento das funções da escola tem produzido uma reconfiguração daquilo que era compreendido como conhecimento escolar, uma vez que esta passa a incorporar questões relativas à forma como os sujeitos são conduzidos e como devem conduzir a si mesmos. Compreendemos que estes dois processos – o alargamento das funções da escola e a redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares – encontram-se imbricados com a *educacionalização do social*.

Veiga-Neto (2008, p. 141) postula que “estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação”. Dentre esses elementos do currículo, focamos nossas análises

naqueles que se referem aos conteúdos ou naquilo que podemos denominar *conhecimentos escolares*. Isso significa considerar que aquilo que tradicionalmente era compreendido como conhecimento escolar (disciplinarizado) parece sofrer algumas alterações e redefinições. Analisando as atividades e projetos desenvolvidos pelas escolas, parece haver uma ênfase em procedimentos que direcionam a condução das condutas dos sujeitos, numa orientação que privilegia suas formas de ser, de se relacionar e de se comportar na sociedade.

Thomas Popkewitz (2001) corrobora esta questão sobre a *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares* ao mencionar uma “alquimia das matérias escolares”, salientando que os saberes disciplinares são reexaminados a partir das práticas de condução das condutas. Nas palavras do autor, “a instrução envolve questões relativas às disposições, às atitudes e aos sentimentos das crianças. [...] A ênfase está no desenvolvimento de comportamentos sociais e atitudes psicológicas que não são encontrados no ambiente dos alunos fora da vida escolar” (POPKEWITZ, 2001, p. 79). Com isso, é possível identificar que não há um desaparecimento dos conhecimentos escolares, mas que estes sofrem um processo de alquimia, de transmutação e de redefinição, passando a incorporar questões relativas à forma como os sujeitos são conduzidos e como devem conduzir a si mesmos. Um exemplo citado pelo autor parece deixar clara esta alquimia do conhecimento disciplinar: “Há uma alquimia da matéria da física que a fragmenta, por exemplo, em categorias de ‘domínio do conceito’, registros psicológicos sobre ‘aprendizagem corporativa em pequenos grupos’ e preocupações sobre a ‘motivação’ e a ‘autoestima’ das crianças” (POPKEWITZ, 2001, p. 35).

Desta forma, podemos entender que, mesmo com a presença das “matérias escolares”, a condução das condutas dos sujeitos encontra-se sempre presente entre as preocupações centrais da escola. Indo além, as próprias matérias escolares constituem-se em formas de governo desses sujeitos. Este é um primeiro aspecto da *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares*. Não se trata, diretamente, de uma modificação daquilo que é ensinado aos alunos na escola, mas do uso, digamos, da utilidade e da produtividade que aquele conhecimento escolar adquire para a condução da conduta dos sujeitos. Esse movimento pode ser percebido nesta investigação, quando observamos a variedade de projetos desenvolvidos pelas escolas, bem como as propostas de PL analisadas na seção anterior, que abordam conteúdos vinculados a áreas específicas de conhecimento para tratar de temas com relevância social e com potencialidade para a condução das condutas, como meio ambiente, alimentação saudável, saúde bucal,

educação para o trânsito, educação financeira etc. Percebemos assim que os próprios conhecimentos escolares são utilizados como formas de condução de si e de regulação das ações produzidas pelos sujeitos.

Quando se estuda o meio ambiente, por exemplo, aprende-se também a forma como se deve agir para sua preservação e para garantir um mundo melhor para si e para as gerações futuras. Quando se estuda a alimentação, não se aprende apenas as propriedades dos alimentos ou em que parte da pirâmide alimentar eles se localizam, mas, junto com isso, aprende-se quais alimentos são mais saudáveis, que benefícios eles trazem à saúde dos sujeitos, o que devemos ingerir com frequência e o que devemos evitar para garantir uma vida mais salutar e prevenir a obesidade. Estes são alguns exemplos de práticas que encontramos, tanto nos PL quanto nos projetos descritos pelos diretores participantes da pesquisa e que nos fazem inferir que os próprios conhecimentos escolares são utilizados como instrumentos que permitem aos sujeitos conduzirem suas próprias condutas. É, portanto, um governo que se dá também pela aprendizagem dos conhecimentos escolares e que a utiliza como estratégia para o governo de si mesmo.

Contudo, as escolas não centram o ensino e a aprendizagem apenas nos conhecimentos escolares, mas ampliam o escopo para abranger uma variedade de temas referente a diversos âmbitos da vida humana e que incide sobre a existência de cada indivíduo. São desenvolvidos projetos que não têm como foco necessariamente alguma área ou matéria escolar, mas conferem uma expressiva centralidade à ação e à expressão dos alunos. Com isso, queremos também chamar a atenção para a entrada nos currículos escolares de tópicos não relacionados com saberes, mas que envolvem as relações humanas, os sentimentos, as emoções, os conflitos internos, dentre outros.

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

Desta forma, em um mesmo movimento — *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares* — podemos visualizar dois aspectos: o primeiro, referente à forma como os próprios conhecimentos escolares são utilizados como instrumentos para conduzir as condutas dos sujeitos e, mais especificamente, para que cada sujeito possa, a partir desse conhecimento, conduzir a si próprio. O segundo aspecto, ligado ao modo como

os conteúdos de caráter psicológico se incorporam aos conhecimentos disciplinares. Ainda que se ensine Português, Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia, esses conhecimentos formais articulam-se, ligam-se ou incluem outras dimensões, tais como a organização das emoções e dos conflitos, as formas de se comportar e de se relacionar consigo e com os outros, os cuidados com a sua própria existência referentes à saúde, à higiene, à nutrição, dentre outros, tendo em vista que boa parte das propostas de introdução destas temáticas não pressupõe novas disciplinas, mas temas transversais que se atravessam nos conteúdos tradicionais.

Todas estas dimensões passam a ser tão importantes no currículo escolar que parecem entrar num jogo de concorrência com os conhecimentos formais ou escolares, a ponto de redefini-los sob o prisma psicológico. Isso pode ser evidenciado nos relatos dos diretores, quando descrevem práticas desenvolvidas pela escola que incluem seções de conversa em que se pode falar de si, elaborar conflitos e organizar emoções. Antes de apresentar os relatos dos diretores, é importante salientar que as atividades e técnicas desenvolvidas pela escola no âmbito da condução de si mesmo não se restringem apenas aos sujeitos escolares. Elas também pretendem estender suas ações sobre a comunidade escolar e sobre os familiares dos alunos, que também passam a ser alvo das ações educativas desenvolvidas pela escola que ensinam os sujeitos a se autogovernarem.

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

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

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

Os projetos desenvolvidos pelas escolas na Contemporaneidade enfatizam a condução das condutas dos sujeitos, com privilégio para as práticas de si que incluem dimensões psicológicas. Popkewitz (2001, p. 80) destaca que “as técnicas de reflexão transformam os hábitos, as atitudes e as disposições da criança em disciplina escolar”. Ou seja, passam a ser considerados elementos do próprio conhecimento escolar ou da própria aprendizagem.

É por isso que podemos dizer que a aprendizagem ocupa uma posição de centralidade nos dias de hoje. Não se trata apenas da aprendizagem de conhecimentos escolares. Se fosse isso, não poderíamos falar em uma sociedade da aprendizagem, pois esse tipo de aprendizagem aparece cada vez mais esmaecido em meio às práticas escolares. Trata-se de aprender formas de ser, de se conduzir e de se comportar no mundo. A aprendizagem só ocupa a centralidade que é atribuída a ela nos dias de hoje, porque ela não se refere mais apenas aos conhecimentos escolares como eram tradicionalmente definidos, mas a formas de vida. Ou seja, ela incorpora as maneiras pelas quais cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo, o que só pode acontecer mediante a construção de determinadas aprendizagens.

Autores como Simons e Masschelein (2008, p. 192) vêm trabalhando com a ideia de uma governamentalização da aprendizagem. Estes estudiosos esclarecem que a “[...] governamentalização da aprendizagem aponta precisamente para o que está em jogo hoje e que nós gostaríamos de descrever aqui: que a aprendizagem se converteu em um assunto tanto de governo como de autogoverno”. A partir disto, podemos pensar que há uma governamentalização da aprendizagem no momento em que o sujeito torna-se capaz de governar a si mesmo a partir das aprendizagens que ele construiu e que podem estar

relacionadas tanto a conhecimentos disciplinares quanto a conteúdos psicológicos que incluem dimensões relacionais da vida humana. Isso se encontra em estreita relação com um fenômeno mais amplo, qual seja: a educacionalização do social. Assim, talvez seja possível afirmar que a educacionalização do social produz uma forma de governo contemporâneo que se exerce por meio da aprendizagem, apresentando um claro e evidente predomínio das técnicas de condução das condutas, em especial, daquelas realizadas pelo próprio sujeito sobre si mesmo. Cabe destacar que governar a si mesmo não é algo ruim. Nossa crítica refere-se ao tipo de governo de si que os processos de educacionalização tendem a produzir, que implica na produção de uma subjetividade adaptada à racionalidade atual, com pouco espaço para escolhas éticas diversificadas. Ou seja, para a produção de outros *ethos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos movimentos analisados neste texto, parece-nos importante destacar que a incessante convocação da educação como instância de solução de uma variedade de problemas sociais e os seus desdobramentos na escola são movimentos que não acontecem por acaso e nem estão desarticulados de uma racionalidade política mais ampla, que os organiza, mas que também se sustenta a partir deles. Podemos dizer que a centralidade atribuída à educação na Contemporaneidade desenvolve-se a partir de uma expressiva centralidade no indivíduo. A atual racionalidade política neoliberal que vivenciamos no Brasil, e em boa parte do mundo, atribui grande importância à responsabilidade individual no gerenciamento da vida dos indivíduos, até mesmo em relação a temas bastante ligados à organização social (SARAIVA, 2013). Nesta lógica em que cada um é responsável por si – ou empresário de si (GADELHA, 2009) –, acionar o campo da educação como a instância que permitirá fazer investimentos no sujeito e torná-lo ativo em seu próprio governo torna-se fundamental. Sem investimentos educacionais, o neoliberalismo não consegue se efetivar, pois precisa produzir um sujeito que age *livremente* em prol de seus interesses, interesses esses fortemente formatados pela lógica do individualismo e da concorrência. Portanto, neoliberalismo, educacionalização do social e alargamento das funções da escola são movimentos contemporâneos que estão intrinsecamente imbricados e se constituem mutuamente.

Esses elementos, conforme mostramos anteriormente, embasam as macropolíticas que tomam as escolas aparelhos de Estado, mas também são, com frequência, acolhidos e naturalizados nas práticas cotidianas das micropolíticas escolares. Os fluxos moleculares das práticas escolares conjugam-se para formar as linhas molares das políticas públicas, que se remolecularizam ao retornar para as escolas. Cabe, talvez, perguntar sobre a possibilidade de romper estas segmentaridades e produzir linhas de fuga capazes de fomentar outras formas de governo de si e outras relações com os outros. Talvez assim possamos ter escolas que funcionem como máquinas de guerra que desterritorializem o campo educacional, que produzam linhas de fuga e que permitam pensar a Educação e os sujeitos da Educação de outros modos.

REFERÊNCIAS

AGNOLLIN, Ângelo. **Projeto de lei da Câmara nº 1673, de 2011**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=510209>> Acesso 27 abr. 2015.

AGOSTINI, Onofre. **Projeto de lei da Câmara nº 5080, de 2013**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=565992>> Acesso 27 abr. 2015.

AQUINO, Júlio Groppa. Da “crise” da Educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. In: **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas: UNICAMP, 2012.

ARAÚJO, Simplício. **Projeto de lei da Câmara nº 6879, de 2013**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=603181>> Acesso 27 abr. 2015.

AVELINO, Pauderney. **Projeto de lei da Câmara nº 947, de 2011**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=497530>> Acesso 27 abr. 2015.

BARCELOS, Audifax. **Projeto de lei da Câmara nº 2107, de 2011**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=517059>> Acesso 27 abr. 2015.

BIESTA, Gert. What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish curriculum for excellence. **Scottish Educational Review**, v. 40, n. 2, p. 38-52, 2008. Disponível em <[http://www.scotedreview.org.uk/content/2008/40\[2\]/>](http://www.scotedreview.org.uk/content/2008/40[2]/>). Acesso 27 abr. 2015.

BRITO, Marcos Rogério. **Projeto de lei da Câmara nº 6184, de 2013**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=589029>> Acesso 27 abr. 2015.

BULHÕES, Antonio. **Projeto de lei da Câmara nº 424, de 2011**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=492151>> Acesso 27 abr. 2015.

CALDAS, João. **Projeto de lei da Câmara nº 7028, de 2013**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=605305>> Acesso 27 abr. 2015.

CÉSAR, Maria Rita. Da adolescência em perigo à adolescência perigosa. **Educar em Revista**, n.15, p.1-7, 1999. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2048/1700>>. Acesso 27 abr. 2015.

CORRÊA, Miguel. **Projeto de lei da Câmara nº 1780, de 2011**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=511580>> Acesso 27 abr. 2015.

CPMI DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL. **Projeto de lei da Câmara nº 6010, de 2013**. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1111277&filename=PL+6010/2013>. Acesso 27 abr. 2015.

CRUNIVEL, Heuler. Projeto de lei da Câmara nº 2340, de 2011. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=52039>>. Acesso 27 abr. 2015.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DEPAEPE, Marc; SMEYERS, Paul. Educacionalização como um processo de modernização em curso. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 753-768, set./dez. 2016.

FABRIS, Eli Teresinha Henn; TRAVERSINI, Clarice. Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. In: TRAVERSINI, Clarice; DALLA ZEN, Maria Isabel; FABRIS, Elí; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 33-54.

FAGUNDES, Roberto Policarpo. **Projeto de lei da Câmara nº 2731, de 2011**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=527599>> Acesso 27 abr. 2015.

FARIAS, Romario. **Projeto de lei da Câmara nº 6954, de 2013**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=527599>> Acesso 27 abr. 2015.

FILHO, Wilson. **Projeto de lei da Câmara nº 1609, de 2011**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=509312>> Acesso 27 abr. 2015.

FONTE, Eduardo da. **Projeto de lei da Câmara nº 3420, de 2012**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=537012>> Acesso 27 abr. 2015.

FONTE, Eduardo da. **Projeto de lei da Câmara nº 3421, de 2012**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=537013>> Acesso 27 abr. 2015.

FORTE, Danilo. **Projeto de lei da Câmara nº 1613, de 2011**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=509334>> Acesso 27 abr. 2015.

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. (Eds.) **Educational Research (3): the educationalization of social problems**: Springer, 2008, p. 125-140.

HOLANDA, Máriton. **Projeto de lei da Câmara nº 1408, de 2011**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=503326>> Acesso 27 abr. 2015.

JUNIOR, Manoel. **Projeto de lei da Câmara nº 3397, de 2012**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=536472>> Acesso 27 abr. 2015.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. Porto Alegre, 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LIMA, Gustavo. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LUCENA, Roberto. **Projeto de lei da Câmara nº 474, de 2011**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=492379>> Acesso 27 abr. 2015.

MENDES, Lourival. **Projeto de lei da Câmara nº 1632, de 2011.** Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=509797>> Acesso 27 abr. 2015.

MENDONÇA, Rogério. **Projeto de lei da Câmara nº 2267, de 2011.** Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=519351>> Acesso 27 abr. 2015.

MORAIS, Flávia. **Projeto de lei da Câmara nº 2576, de 2011.** Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=524865>> Acesso 27 abr. 2015.

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

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

OLIVEIRA, Laercio. Projeto de lei da Câmara nº 876, de 2011. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=496949>> Acesso 27 abr. 2015.

PEIXOTO, Thiago. **Projeto de lei da Câmara nº 283, de 2011.** Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491505>> Acesso 27 abr. 2015.

PEREIRA, Valtenir. **Projeto de lei da Câmara nº 5960, de 2013.** Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=585104>> Acesso 27 abr. 2015.

PIETÁ, Janete. **Projeto de lei da Câmara nº 1879, de 2011.** Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=513230>> Acesso 27 abr. 2015.

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

PRADO, Weliton. **Projeto de lei da Câmara nº 4, de 2011.** Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490888>> Acesso 27 abr. 2015.

REAL, Jorge Corte. **Projeto de lei da Câmara nº 3286, de 2012.** Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=535358>> Acesso 27 abr. 2015.

REGUFFE, José Antônio. **Projeto de lei da Câmara nº 387, de 2011.** Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491888>> Acesso 27 abr. 2015.

RORIZ, Jaqueline. **Projeto de lei da Câmara nº 6916, de 2013**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=603892>> Acesso 27 abr. 2015.

RORIZ, Jaqueline. **Projeto de lei da Câmara nº 8298, de 2014**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=858805>> Acesso 27 abr. 2015.

RORIZ, Jaqueline. **Projeto de lei da Câmara nº 8300, de 2014**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=858807>> Acesso 27 abr. 2015.

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

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

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

VALADARES FILHO, Antônio. **Projeto de lei da Câmara nº 4097, de 2012**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=548644>> Acesso 27 abr. 2015.

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

VERDE, Cleber. Projeto de lei da Câmara nº 4849, de 2012. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=563455>> . Acesso 27 abr. 2015.

WASELFSZ, Julio. **Mapa da violência 2014: jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso, 2014. Disponível em <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf>. Acesso 27 abr. 2015.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004.

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

ZITO, Andreia. **Projeto de lei da Câmara nº 3275, de 2012**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=535216>> Acesso 27 abr. 2015.

ZITO, Andreia. **Projeto de lei da Câmara nº 456, de 2011**. Disponível em
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=492253>>
Acesso 27 abr. 2015.

Submetido em 17/07/2017

Aprovado em 14/09/2019

Licença Creative Commons – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)