

BASE NACIONAL COMUM, ESCOLA, PROFESSOR

MACHADO, Roseli Belmonte*

LOCKMANN, Kamila**

RESUMO

A intenção deste artigo é a de discutir as múltiplas funções que a escola e o professor assumem na Contemporaneidade dentro de uma perspectiva de educação que colabore para que os sujeitos sejam capazes de conduzir e de governar a própria vida tendo como articulador da discussão a elaboração de uma base nacional comum para o currículo escolar. Para isso, analisamos alguns documentos que fazem parte do cenário educacional contemporâneo brasileiro, a saber: Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do ano de 2013 e realizamos entrevistas com diretores de escolas municipais de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre. Para tal empreendimento teórico-metodológico nos apoiamos nos estudos foucaultianos, tomando, principalmente, os conceitos-ferramenta governo e governamentalidade. Inicialmente discutimos o lugar do ensino e de uma base nacional comum dentro de uma Sociedade de Aprendizagem. Após, falamos de um alargamento das funções da escola mostrando o papel expansionista da escola contemporânea, o qual se refere a uma multidimensionalidade de funções que passam a ser atribuídas a essa instituição. E, dentro da mesma perspectiva, discutimos um deslocamento das funções do professor problematizando que, a partir de uma descentralização do ensino, teríamos o professor como aquele responsável por conduzir as condutas dos sujeitos, ampliando significativamente seu papel.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum. Diretrizes Curriculares Nacionais. Escola. Professor.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Licenciada em Educação Física – Licenciatura Plena – pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Desenvolve pesquisas com os temas: inclusão escolar, Educação Física, formação de professores e práticas pedagógicas. Participa do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC), do PPGEDU/UFRGS, do Grupo de Estudos em Educação e Processos de In/Exclusão da FURG e do Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física (GEDAEF/UFRGS).

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão e Administração Escolar pela Universidade FEEVALE (2006). Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/FURG). Desenvolve pesquisas com os temas: inclusão escolar e social, educação infantil e ensino fundamental, supervisão escolar e práticas pedagógicas. Coordena o Grupo de Estudos em Educação e Processos de In/Exclusão na FURG e participa do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC), do PPGEDU/UFRGS, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq) da UNISINOS e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/CNPQ/FURG).

NATIONAL COMMON CORE, SCHOOL, TEACHER

MACHADO, Roseli Belmonte*

LOCKMANN, Kamila**

ABSTRACT

The intention of this article is to discuss the multiple functions that the school and the teacher have in Contemporary inserted prospect of education to collaborate so that individuals are able to lead and govern their own lives. The articulator of the discussion is the development of a curriculum common core. For this, we analyze some documents that are part of contemporary Brazilian educational scenario and conducted interviews with principals of municipal schools in the metropolitan region of Porto Alegre. The methodology was based on Foucault studies, mainly on the concept of governmentality. Initially we discuss the place of education and a similar curriculum within a learning society. After we talked for an extension of the functions of the school showing the expansive role of the contemporary school, which refers to multiple functions that are assigned to this institution. And we discussed a shift of the functions of teacher questioning that, from a decentralization of education, the teacher might be responsible for driving the behaviors of the subjects, significantly expanding his role.

Keywords: *National Curriculum Common Core. National Curriculum Guidelines. School. Teacher.*

* Doctorate student of Education from the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Master's Degree in Education from Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Licensed in Physical Education - Degree Full - by Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professor at the Institute of Education of the Federal University of Rio Grande (FURG). She carries out research with the themes: school inclusion, Physical Education, teacher training and pedagogical practices. Participates in the Research Group in Curriculum and Contemporaneity (GPCC), of the Federal University of Rio Grande do Sul, the Group of Studies in Education and Processes of In/Exclusion of FURG and the Group of Studies on Teaching and Assessment in Physical Education (GEDAEF/UFRGS).

** PhD in Education from the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Master's Degree in Education from the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Licensed in Pedagogy with qualification in Supervision and School Administration by FEEVALE University (2006). Adjunct Professor at the Institute of Education of the Federal University of Rio Grande (FURG) and the graduate Program in Education (Federal University of Rio Grande do Sul/FURG). She carries out research with the themes: school and social inclusion, early childhood education and elementary education, school supervision and pedagogical practices. Coordinates the Group of Studies in Education and Processes of In/Exclusion in FURG and participates in the Research Group in Curriculum and Contemporaneity (GPCC), of the Federal University of Rio Grande do Sul, the Study and Research Group in Inclusion (GEPI/CNPq) of UNISINOS and the Core of Study and Research in Education of Childhood (NEPE /CNPQ/FURG).

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta problematizações e resultados de duas investigações que analisam o papel que a escola e o professor vêm assumindo na Contemporaneidade - trata-se de duas investigações realizadas no âmbito do Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Para a elaboração deste texto foram utilizados materiais que compõem as duas pesquisas. Em primeiro lugar lançamos mão da análise documental do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do ano de 2013 – documentos que fazem parte do cenário educacional brasileiro atual– tensionando as condições que os fazem emergir e alguns dos efeitos que os mesmos podem produzir na escola e na docência contemporânea (MACHADO, 2013). Em segundo lugar, para buscar por esses efeitos olhamos para entrevistas semiestruturadas realizadas no ano de 2013 com 10 diretores de escolas públicas municipais de uma cidade localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre (LOCKMANN, 2013).

Ao longo do texto, vamos debater que atualmente vivemos um duplo movimento: primeiramente visualizamos um movimento expansionista da escola contemporânea consubstanciado pelo alargamento e ampliação das funções e tarefas que são atribuídas à instituição escolar. Argumentamos que esse alargamento das funções da escola tem produzido uma descentralização do professor no processo educativo, a partir do qual percebemos o professor como aquele responsável por conduzir as condutas dos sujeitos, muito mais do que alguém responsável por ensinar determinados conhecimentos escolares. Compreendemos que esses dois processos – o alargamento das funções da escola e a descentralização do ensino e do professor no processo educativo – estabelecem uma relação de imanência com o que alguns autores vêm denominando Sociedade de Aprendizagem. Nesse sentido, questionamos qual o papel que uma base nacional comum ocupa no cenário educacional contemporâneo.

Para fins de organização do artigo apresentaremos primeiramente uma discussão referente ao lugar do ensino e de uma base nacional comum dentro de uma sociedade de aprendizagem. Posteriormente mostraremos as duas unidades de análise onde discutiremos o alargamento das funções da escola e a descentralização do professor no processo educativo. Mostraremos como esses dois processos que ocorrem no interior da escola apresentam uma relação de imanência com a sociedade da aprendizagem. Ou seja, ao mesmo tempo esses processos produzem tal sociedade eles também são produzidos por ela. Para tanto, nos apoiamos nas discussões que são desenvolvidas por Nóvoa (2009), Aquino (2012), Gadelha (2009), Noguera-Ramirez (2011), Popkewitz (2001), entre outros.

2 BASE NACIONAL COMUM E A SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM

No decorrer do ano de 2014 o Ministério da Educação tem investido em ações que viabilizam a construção de uma base nacional comum para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014-2024 – através da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 – o Governo Federal tem procurado dar andamento ao proposto nas metas 2.2 e 3.3 do referido PNE que, respectivamente, preveem:

[...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito da instância permanente de que trata parágrafo 5º do artigo 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Fundamental. (Meta 2.2 PNE 2014-2024).

[...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito da instância permanente de que trata parágrafo 5º do artigo 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Médio (Meta 3.3 PNE 2014-2024).

Contudo, podemos dizer que a instituição de uma base nacional comum não é novidade no Brasil. Há muito tempo vemos articulações que indicam para a concretização desse feito em nosso país. Em termos legais, podemos dizer que a Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu artigo 210 já anunciava: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB 9394/96) institui em seu artigo 26: “Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar”. No caminho da construção dessa base nacional comum, podemos destacar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), entre os anos de 1997 e 1998 e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) que a cada período apresentam reformulações.

Os PCN’s (1997) foram elaborados a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) – engendrado a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jontier, Tailândia (1990) – e tinham o intuito de ser um referencial para a educação em todo o país. Possuem um caráter não-obrigatório e surgem com o objetivo de auxiliar o professor na realização do seu trabalho, na execução de projetos educativos, no planejamento das aulas e na reflexão sobre a prática educativa. Para tal, o Ministério da Educação envia a cada professor uma coletânea desses dos PCN’s. No livro 01 intitulado

“Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” podemos perceber uma parte de suas propostas:

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório (PCN's – Livro 01, 1997, p. 14).

Contudo, desde a época de sua elaboração, muitos autores demonstraram preocupações sobre as finalidades, modo de construção e efeitos desses Parâmetros. Como ilustração podemos nos remeter ao Parecer da Anped sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) que, dentre tantas proposições, destaca a necessidade de que fossem criados espaços para o debate coletivo durante sua elaboração e a necessidade de superação de uma postura idealista reconhecendo as condições de escolas, professores e alunos.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam algumas características diferenciadas da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais citadas anteriormente. Enquanto os primeiros se constituíram como um referencial com um caráter não-obrigatório, as segundas assumem essa adjetivação de obrigatoriedade. As DCN's são elaboradas na década de 90 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por intermédio da Câmara de Ensino Básico (CEB) e, desde então, passam por reformulações com o objetivo de atender as demandas sociais e educacionais. As DCN's (2013) são elaboradas com a proposta de dar continuidade à sistematização dos princípios contidos na Constituição Federal e na LDB 9394/96. O foco está centrado em assegurar a formação básica comum nacional; estimular a reflexão sobre o projeto político-pedagógico das escolas de Educação Básica e orientar os cursos de formação inicial e continuada de professores.

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica do ano de 2013, podemos perceber muitos dos significados de educação e de docência que esse documento traz. Não obstante essa análise nos indica muitos aspectos que são condições de possibilidade para a atual chamada à elaboração de uma base nacional comum. Para a realização deste estudo, apresentaremos alguns desses significados através de excertos do texto que compõe as DCNs, especialmente entre as páginas 06 e 79 que tratam das diretrizes gerais para a Educação Básica. Todavia, ressaltamos que este será o nosso modo particular de olhar para esse documento, o qual, “visto com outras lentes”, poderá ter outros sentidos. Também esclarecemos que nos apoiamos nas teorizações foucaultianas sobre a linguagem, lembrando que Foucault a assume como constitutiva de nosso pensamento (VEIGA-NETO, 2007). Devemos saber que todos nós nascemos dentro de um mundo que já é de linguagem,

em que os discursos já estão circulando há muito tempo. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2008, p. 10). Assim, é notável que os discursos que circulam numa determinada época estabelecem relações com o poder e produzem efeitos nas formas como vivemos, nos conduzimos ou exercemos nossas práticas educativas. Dessa forma, fica claro que tal entendimento de discurso, apoiado no pensamento foucaultiano, nos permite pensar uma amarração bastante produtiva entre as palavras e as coisas, entre os discursos proferidos e o ordenamento do mundo social. “No meu entendimento, não se pode afirmar que exista uma contradição entre o dito e o feito em nossas escolas. O que se faz é condicionado pelo que se diz[...]” (SOMMER, 2005, p. 14). Ou seja, a teorização na qual nos movimentamos coloca em xeque aquelas narrativas que afirmam o descompasso entre os discursos e as práticas, entre o que se diz e o que realmente se faz, enfim, entre as palavras e as coisas. Para isso, Foucault (2002, p. 56) propõe uma tarefa bastante instigante que “[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”.

Por esse motivo, é possível justificar a análise descrita neste trabalho a partir dos discursos coletados. Assim, se analisamos discursos materializados em documentos oficiais ou falas coletadas nesse ritual nada neutro em que se constitui a prática da entrevista, é porque não consideramos que estejam dissociadas de tudo aquilo que vem acontecendo nas salas de aula das escolas brasileiras. A atuação no campo pedagógico passa a ser constituída por uma série de discursos que circulam e que legitimam determinadas formas de fazer educação. O que se diz sobre ensino, o que se fala sobre o saber pedagógico ou sobre ação docente constitui determinadas verdades que moldam formas adequadas de agir na escola ou de ministrar uma boa aula. Nessa esteira desse pensamento, a partir das nossas leituras e análises das DCN’s (2013), selecionamos excertos que tratam da educação, da escola, da docência e de uma base nacional comum:

Sobre a educação:

A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que *transcendem o espaço e o tempo escolares*, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam.

[...]finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social (DCN's, 2013, p.16).

Sobre a escola:

Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o *papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental*, fundamentadas no pressuposto do respeito e da *valorização das diferenças*, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o *alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas* (DCN's, 2013, p. 27 – *grifos nossos*).

Sobre a docência:

Educar exige cuidado; *cuidar é educar*, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, *cuidar de si, do outro*, da escola, da natureza, da água, do Planeta (DCN's, 2013, p.18).

Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a *corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação*, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade. [...] A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar (DCN's, 2013, p.18 – *grifos nossos*).

Sobre uma base nacional comum:

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais (DCN's, p. 31).

[...] a criança, o adolescente, o jovem e o adulto devem ter oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada, na unidade do processo didático (DCN's, 2013, p.33).

Nessa perspectiva, nos perguntamos: De qual educação e de qual base comum estamos falando? Qual o sentido da elaboração de uma base nacional comum? Quais os significados de educação e de escola nos dias de hoje? Quais são as funções e os lugares ocupados pela docência?

Ao analisarmos os excertos sobre *educação*, notamos três aspectos: o atrelamento do educar com o cuidar e com o acolher; o entendimento que o educar transcende o espaço e o tempo escolar enfatizando as relações sociais e a educação como possibilidade de transformação social. Sobre o primeiro aspecto que aponta a relação entre educar, cuidar e acolher, nos aproximamos de Hanna Arendt quando ela destaca o educar como uma forma de receber os recém-chegados, domesticá-los (ARENDRT, 1990). Nessa perspectiva, podemos

pensar num sentido de educação que, de acordo com Veiga-Neto (2013), significa “trazer para o “domínio de”; nesse sentido, educar é correlato a dominar e domesticar, sem que se coloque nessas palavras a carga pejorativa que em geral se atribui a elas” (*ibidem*, p.4). Ou seja, podemos entender educação como responsável por acolher os indivíduos, domesticá-los e conduzi-los. O segundo aspecto analisado refere que a educação transborda o espaço escolar. Olhamos para essa afirmação de dois modos: entendemos o papel que as chamadas Pedagogias Culturais – as quais enquadram a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar (STEINBERG; KINHCELOE, 2004, p.14) – assumem na tarefa de educar e destacamos que está acontecendo um alargamento da escola. Ao mesmo tempo em que a tarefa de educar está se deslocando para o espaço social mais amplo, também a escola abarca questões que eram da ordem do social para dar conta. É um duplo movimento. Em relação ao terceiro aspecto destacado nos excertos – que se refere à educação como transformação social – gostaríamos apenas de ressaltar o quanto algumas raízes de uma perspectiva crítica que considera a educação e a escola dentro de um caráter salvacionista (VEIGA-NETO, 2003) ainda se fazem presentes nos documentos da atual legislação educacional brasileira.

O texto das DCN’s (2013) também traz recomendações sobre como a *escola* deve ser. Destacam-se afirmações que a colocam como uma das responsáveis pela valorização das diferenças, ressaltando que a mesma deve ter um caráter inclusivo. Além disso, a escola também deve se propor a cumprir papéis socioeducativos, artísticos, culturais e ambientais. Para tal feito, é sua obrigação rever os seus ritos e ampliar-se. Essas prerrogativas parecem fazer todo o sentido, pois são palavras de ordem deste nosso tempo e da lógica que vivemos. Porém, é possível pensar de outros modos (TOURAINÉ, 2010) e entender que o chamado para a expansão ou o deslocamento das funções da escola, ao mesmo tempo em que atende as mais variadas demandas sociais, diminui o envolvimento com o ensino, o que, para Sommer (2005) pode significar uma interdição dos discursos que se referem ao ensino.

Quando olhamos para as especificações sobre a *docência* presentes nas linhas das DCN’s (2013), notamos que o papel destinado ao professor vai ao encontro do que está dito para a educação e para a escola. É preciso que o professor acolha, cuide de si e dos outros e encoraje seus alunos; contudo, também é necessário que essa tarefa seja assumida pelos diversos setores, pois na Contemporaneidade a educação é obrigação de todos. Na perspectiva em que estamos organizando este estudo, entendemos – a partir de Michel Foucault – o professor como o responsável pela condução das condutas ou como aquele que, além de acolher e cuidar dos sujeitos deve orientá-los a cuidar de si. “Desta feita, o sujeito se

autoconstitui ajudando-se com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (Poder) ou técnicas discursivas (Saber)” (GROS, 2010, p. 620).

Ao consultar os dicionários históricos da língua francesa, Foucault observa que o verbete “governar” tem principalmente um significado material e outro moral, mais antigos que o sentido de governo administrativo do Estado ou de seu território. No aspecto material, governar designa a gestão do deslocamento de uma população em busca de subsistência; no sentido moral, significa a condução de condutas, num duplo aspecto: tanto pode fazer referência à “atividade que consiste em conduzir” quanto “à maneira pela qual conduzimos a nós mesmos, o modo pelo qual nos deixamos conduzir, a maneira pela qual somos conduzidos e pela qual, enfim, nos comportamos sob efeito de uma conduta, que seria ato de conduta ou de condução” (Foucault, 2004, p. 197) (CANDIOTTO, 2008, p. 91-92).

Como quarto ponto analisado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) está a organização de uma *base nacional comum* que deverá abranger conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente. Ademais, o documento também afirma que sejam previstos o desenvolvimento de habilidades intelectuais, afetivas, sociais e políticas. Ou melhor, é preciso que os currículos não se limitem aos conhecimentos, saberes e valores, mas que sejam capazes de incentivar a aprendizagem de habilidades para que os sujeitos aprendam a fazer escolhas, sejam responsáveis por si e conduzam suas vidas dentro das prerrogativas atuais.

Conversando com outros autores que se propuseram a analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais, encontramos as seguintes reflexões:

Sua efetivação marca deste modo uma gestão de governo, sendo um instrumento por meio do qual se dissemina não só uma concepção de sociedade, mas, também, uma concepção de política com suas escolhas e estratégias traçadas; como também, marca uma concepção pedagógica com suas escolhas teóricas, metodológicas e avaliativas. (VANDRESEN, 2011, p. 494-495).

Trata-se sobretudo de compreender a educação como uma empreitada de disciplinarização de corpos e mentes, além de projetos políticos que objetivam o cuidado com a população, em termos de uma biopolítica, de controle de populações (FOUCAULT, 1984 e 1999).[...] Nessa perspectiva teórica de análise, a dimensão política da reforma educacional brasileira, configurada nos documentos, possui uma função central, pois os conceitos gerados no âmbito dessas políticas passam a conter um efeito de verdade pedagógica (CÉSAR, 2007, p. 3-4).

[...] compreendo as diretrizes enquanto prática de governo, que procura dirigir a conduta dos indivíduos e das populações, atuando sobre as possibilidades de ação dos mesmos no intuito de atingir fins úteis (CARVALHO, 2008, p.1).

Concordamos com essas afirmações e acrescentamos à discussão nossa percepção de que entendemos as Diretrizes Curriculares Nacionais – assim como os demais documentos atuais que regulam e orientam a educação, a escola e a docência: Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – como parte

de estratégias de governamentalidade neoliberal vigentes em nosso país. Nosso entendimento sobre governamentalidade alia-se a noção desenvolvida por Michel Foucault no curso *Segurança, Território e População*, ministrado no *Collège de France*, especificamente na aula de 1º e fevereiro de 1978 e aprimorada ao longo de suas pesquisas. Tomando sua declaração nas Conferências de Vermont entendemos que governamentalidade é o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si (FOUCAULT, 2013). No caso, discutimos que esses documentos traduzem estratégias de governo sobre os outros e que, ao mesmo tempo, atuam como discursos que subjetivam os envolvidos a se conduzirem de determinado modo.

Vimos que tais estratégias e orientações traduzem a educação como responsabilidade que deve ser compartilhada por todos e a escola como um espaço que deve se ampliar para dar conta das diversas necessidades criadas pelo social. Esse compartilhamento de responsabilidades mantém uma relação de imanência com a racionalidade política neoliberal em voga em nosso país na atualidade. Percebemos que o Estado convoca cada sujeito como parceiro para o desenvolvimento dessas ações e nesse movimento ele se espraia, se prolifera e se dissemina pelo tecido social. Isso não significa a ausência do Estado ou o seu desaparecimento. Precisamos lançar um olhar de desconfiança para essa compreensão naturalizada de Estado Mínimo. De acordo com Lopes (2009, p. 166), “o abrandamento da presença do Estado não significa o seu desaparecimento; ao contrário, significa a sua presença em cada prática institucionalizada ou não”. Isso significa dizer que o Estado, no lugar de desaparecer, prolifera na sociedade, estabelecendo parcerias e se fazendo presente em diferentes instâncias sociais. Ora, se entendemos o Estado como um ponto único, irradiando seu poder a partir de uma instância localizada, então é possível falarmos em um enfraquecimento, uma diminuição ou um desaparecimento do Estado. Nessa lógica, cabe falar de um Estado Mínimo. Mas, se entendemos que vivemos em um Estado governamentalizado, onde as ações, intervenções e práticas de governo se espalham pelo tecido social, circulando em diferentes pontos e instâncias da sociedade, nesse caso, não cabe falarmos em um Estado Mínimo no neoliberalismo. Por isso,

[...] 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 o retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

Sendo assim, em vez de falarmos em uma diminuição do papel do Estado no neoliberalismo, cabe, muito mais, tomando a perspectiva teórica que orienta esse trabalho, falarmos em um deslocamento no âmbito de suas intervenções, em uma reinscrição de suas técnicas de governo. E isso pode ser percebido pela convocação constante que é realizada para um movimento de compartilhamento de responsabilidades no campo da Educação.

Outra questão interessante é atentarmos para os âmbitos de intervenção do neoliberalismo, o qual não tem por objetivo intervir diretamente sobre a economia sobre o âmbito social. É a sociedade que se constituirá como alvo dessa prática governamental. Foucault destaca que:

[...] tanto a intervenção governamental deve ser discreta no nível dos processos econômicos propriamente ditos, como, ao contrário, deve ser maciça quando se trata de um conjunto de dados técnicos, científicos, jurídicos, demográficos, digamos, grosso modo, sociais, que vão se tornar agora cada vez mais objeto da intervenção governamental (FOUCAULT, 2008a, p. 194).

Então, não se trata aqui de um governo econômico, mas de um governo de sociedade que deverá intervir sobre a trama social e os processos reais da sociedade mesma. Para que essas intervenções sejam possíveis e eficazes acionar a escola como mecanismo de efetivação de uma série de políticas, programas e projetos, parece ser fundamental.

Assim argumentamos nesse artigo que a partir da emergência da racionalidade política neoliberal em nosso país assistimos a uma proliferação de políticas programas e projetos que utilizam a escola como mecanismo de efetivação para agir sobre o social, conduzindo a vida dos sujeitos de determinados modos e com isso gerenciando o risco que muitos podem produzir a si e ao restante da população. Isso pode ser visualizado nos discursos materializados nos documentos analisados nesse texto e que encaminham a discussão de uma base comum nacional que parece secundarizar o ensino e incluir outras habilidades que relacionam-se aos âmbitos sociais, emocionais, afetivos, etc.

Nessa visão, indicamos nossa preocupação com essa instituição e com os docentes que nela atuam, pois podem estar se afastando do ensino e do conhecimento e estejam se aproximando de outras funções, como a de dar conta das mazelas sociais e da condução das condutas dos sujeitos. Essa discussão encontra eco na fala de outros autores, como é o caso das considerações feitas por Noguera-Ramirez (2009) sobre a Sociedade de Aprendizagem.

Noguera- Ramirez (2009) nos traz que a Modernidade – entendida como um conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram início no

século XVI e XVII na Europa – teve uma grande marca educativa e, nessa perspectiva, ler a Modernidade no viés da educação é ler o processo de constituição de uma sociedade educativa. Segundo o autor, podemos distinguir três momentos desse processo: o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, podemos chamar de “sociedade de ensino” pela centralidade das práticas de ensino no processo de constituição da “razão de Estado”; o segundo momento, iniciado no século XVIII, Noguera-Ramirez (2009) chamou de “sociedade educadora” devido ao aparecimento de um novo conceito de educação e ao papel que o Estado cumpriu na sua expansão nas distintas camadas sociais; já a partir do século XIX surge o que foi nomeado como “sociedade da aprendizagem” pela ênfase no sujeito que não só aprende, mas aprende a aprender.

Destacamos no trabalho do referido autor o deslocamento de uma sociedade de ensino para uma sociedade de aprendizagem, em que os sujeitos devem estar aptos a aprender por toda a vida e, para isso, devem ter certas habilidades que façam parte dessa lógica e sejam conduzidos para esse fim. Para tal, consideramos a necessidade de elaboração de orientações sobre a educação, a escola e a docência que atendam a essa finalidade. De certo modo, foi essa a discussão que procuramos empreender até aqui, mostrando a visão trazida nos documentos oficiais que regulam e orientam a educação brasileira atual. Talvez, a elaboração de uma base nacional comum que especifique saberes, conhecimentos e habilidades para a Educação Básica brasileira vá remeter a esses preceitos. Nas próximas seções iremos aprofundar o papel da escola e da docência que – atravessadas por essas questões – estão se reconfigurando.

3 O ALARGAMENTO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

Autores brasileiros como Julio Groppa Aquino (2012), Silvio Gadelha Costa (2009), Elí Fabris e Clarice Traversini (2013), Kamila Lockmann (2013), Alfredo Veiga-Neto (2008), assim como Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2007) vêm analisando e discutindo sobre o processo de ampliação das funções da escola no contexto contemporâneo. 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.

Essa multiplicidade de funções atribuídas à escola foi descrita por Nóvoa (2009) como um processo de *transbordamento da escola*. Segundo o autor, a “escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento* que a levou a assumir uma infinidade de tarefas” (NÓVOA, 2009, p. 50). Para ele, esse transbordamento da escola estaria associado à imagem desta instituição como regeneradora, salvadora e reparadora da sociedade. Ele diz:

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

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

A escola vem numa caminhada onde a participação dos alunos já acontece em várias atividades escolares como: Bolsa Família, Saúde Bucal-Escovação orientada, Programa de atendimento psicológico e de saúde, Orientação de Nutrição na escola, Atendimento Sala Multifuncional. Todos 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).

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

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

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).

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

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).

Como podemos identificar pelos relatos e descrições transcritas acima, os diretores das escolas públicas se vêm enredados por uma série de atribuições que extrapolam não apenas o âmbito pedagógico da sua atuação, como também os limites da própria instituição escolar e o tempo dedicado até então às atividades educativas. Hodgson (2008) reconhece que a “introdução de medidas educativas em resposta a problemas sociais extrapola o limite e o domínio da instituição escolar”. Por um lado, por mais que as tarefas sejam desenvolvidas, na maioria das vezes, no interior da escola, a solução para os problemas sociais é complexa e depende de uma rede de ações que estão além das possibilidades da escola. Por outro lado, há que se considerar que as ações dos programas estão ensinando modos de ser sujeito na escola e fora dela.

Além disso, outro aspecto a considerar se refere à ampliação do tempo da jornada escolar, pois apenas quatro horas diárias parecem insuficientes para abarcar a imensidão de tarefas atribuídas à escola. Não é a toa que o tempo de permanência da criança dentro da escola precisa ser ampliado, afinal, com tantas tarefas e atividades, só nos resta falar em Educação Integral, Mais Educação, Ensino Fundamental de 9 anos, Educação obrigatória a partir dos 4 anos de Idade, Escola Aberta aos finais de semana, projetos em turno contrário, entre tantas outras iniciativas que poderiam ser citadas aqui como exemplos tanto do alargamento do tempo da jornada diária na escola, quanto do alargamento do tempo dedicado à vida escolar como um todo, que deve iniciar cada vez mais cedo e jamais terminar.

Ao questionar e problematizar esse *caráter expansionista* da escola, não estamos querendo dizer que a escola não deva atentar para questões sociais, pessoais, biológicas ou psicológicas das crianças e deixar de considerá-las em suas práticas cotidianas. Porém, um aspecto é o envolvimento com um conjunto de circunstâncias sociais e pessoais que trazem

implicações diretas para aprendizagem das crianças na escola, outro, bem diferente, é tomar essa imensidão de tarefas como primordiais da escola. Esse entendimento faz com, não só, professores, diretores e comunidade acreditem que tais tarefas sejam mesmo responsabilidade da escola, como também secundariza sua função principal, qual seja: a produção de conhecimento escolar. Michel Young diz que:

[...] as propostas têm negligenciado, ou pelo menos minimizado, o papel educacional fundamental do currículo, que decorre tanto daquilo para que as escolas servem quanto do que elas podem ou não podem fazer. Ao mesmo tempo que devemos permanecer atentos ao contexto mais amplo, as escolhas curriculares devem ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens. Quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais e econômicos sejam tratados onde se originam, que não é na escola (YOUNG, 2011, p. 399).

O autor faz uma crítica radical à forma como uma série de tarefas e atividades variadas acaba assumindo lugar de destaque nas instituições escolares, motivando que essas atividades concorram, em igual medida, com o que seria a função principal da escola. José Ternes (2006, p. 99) faz uma importante afirmação sobre essa questão dizendo que aqui, no Brasil, “se vai à escola por muitos motivos, inclusive para matar a fome. Trabalhar nem sempre é a primeira questão, nem a mais fundamental. Trabalhar o pensamento? Como? Por quê? Nossas pedagogias privilegiam outras coisas”. São justamente essas outras coisas que ficam evidenciadas nesta pesquisa, quando os diretores das escolas públicas, descrevem suas atribuições e os projetos desenvolvidos pela instituição escolar. Como nos lembram Smeyers e Depaepe:

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 (SMEYERS; DEPAEPE, 2008, p. 379).

Aquino (2012) também comunga desse entendimento, enfatizando que as missões atribuídas à escolarização apresentam uma ambição ultrarreformista da sociedade, expressa por meio de funções reparatórias ou salvacionistas. Dessa forma, é perceptível que esse *caráter expansionista da escola contemporânea* aparece associado a uma retórica salvacionista da escola, que já há bastante tempo povoa o discurso pedagógico e a própria profissão docente. Sommer (2010, p. 29), quando discute a formação de professores, constata que, na Educação brasileira, são recorrentes as enunciações acerca da “educação como

mecanismo de transformação social, como agência de superação das desigualdades e do docente como intelectual crítico capaz de conduzir as massas oprimidas pelos caminhos sombrios da ideologia na direção da iluminação das consciências”. Eis o papel salvacionista da escola, o qual se encontra numa relação de imanência com o *papel expansionista da escola*. Faz-se necessário problematizar tais entendimentos e analisar as implicações que eles vêm produzindo na dinâmica escolar, na função principal da escola, assim como no papel que vem sendo atribuído ao professor na contemporaneidade.

4 OS DESLOCAMENTOS DA DOCÊNCIA

Assistimos as inúmeras transformações que povoam o cenário contemporâneo. Dentre essas mudanças, podemos dizer que a escola também se transformou e não é mais o único lugar que nos ensina. Somos a todo o momento convocados a nos comportar de uma ou de outra maneira, subjetivados pelas diversas instâncias que nos educam, nos ensinam e nos moldam. Há uma descentralização do ensino e um foco na aprendizagem (SOMMER, 2005; LOCKMANN, 2010; NOGUERA-RAMIREZ, 2009). Na Modernidade – com o advento da Sociedade Disciplinar (FOUCAULT, 2007) –, para que os indivíduos fossem controlados, era necessário que os mesmos passassem e permanecessem nas instituições de confinamento. Hoje isso não é mais necessário, pois o controle está disseminado em todos os lugares e transforma as então permanentes características sociais trazendo à tona significativas mudanças (DELEUZE, 1992).

Nessa perspectiva, afirmamos que o modo como nos constituímos como sujeito está imbricado no tempo em que vivemos. Isso nos ajuda a problematizar a questão da docência na Contemporaneidade em que consideramos que os professores estão sendo conduzidos a (re)estruturarem suas práticas a partir das políticas educacionais atuais – LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais – imprimindo um jeito de ser professor, subjetivados por essas regulamentações. Nikolas Rose (2001) aponta que os processos de subjetivação ocorrem pelos efeitos das forças, práticas e relações que agem para transformar o “ser humano em variadas formas de sujeitos” (*ibidem*, p. 143).

Dessa feita, entendemos que as regulamentações oriundas dessas políticas interferem na docência contemporânea e deslocam o papel do professor que, pouco a pouco, está deixando de lado o ensino, já que é chamado a atender outras demandas. Do mesmo modo que a escola está se expandindo – como demonstrado na seção anterior – as funções do professor estão se reconfigurando.

Quando olhamos para a escola hoje, a partir das entrevistas realizadas nesta pesquisa e das nossas vivências como professoras da Educação Básica e como supervisoras de estágios nos cursos de licenciatura, percebemos que o papel do professor está se transformando. Dentro das escolas os docentes são convocados a evitar o Bullying escolar, repensar questões de gênero, resolver os “problemas disciplinares”, diminuir o risco social, prevenir o uso de drogas, primar pela não discriminação dos sujeitos, descobrir novos talentos, etc.. Para além da preocupação com o ensino ou deixando de lado o ensino, podemos pensar na possibilidade de um “alargamento ou um deslocamento das funções do professor”. Com uma descentralização do ensino, teríamos o professor como aquele responsável por conduzir as condutas dos sujeitos, ampliando ou deslocando significativamente as suas funções.

O discurso presente nos documentos analisados vai ao encontro dessas observações e narrativas. Ao expor sobre a formação docente inicial e continuada, as DCN’s (2013) especificam os saberes que o professor deve ter, bem como para quais situações ele deverá estar apto a atuar.

[...] o professor precisa saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; (DCN’s, 2013, p. 58).

[...] *exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas*, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, *lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa*. Isso, sem dúvida, *lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu*. Desse ponto de vista, *o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam* (DCNS’, 2013, p. 59 – *grifos nossos*).

Ao analisarmos esses excertos e ao pensarmos nas entrevistas realizadas nas escolas, nos colocamos a pensar sobre como os professores têm sido convocados a atuar por intermédio desses discursos que se instituem como verdades e se tornam legítimos na Contemporaneidade. De acordo com Foucault (1992) “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1992, p.12). Entendemos que a construção de uma base nacional comum, o alargamento da escola e o deslocamento das funções da docência são verdades que estão se naturalizando no interior de uma racionalidade política neoliberal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1994, p. 13)

Os apontamentos finais deste trabalho vão ao encontro da epígrafe de Michel Foucault. Com isso, afirmamos que nossa intenção foi a de refletir sobre os lugares que certas verdades passam a ocupar no cenário contemporâneo e, ao mesmo tempo, discutir quais os efeitos desses discursos de verdade no cotidiano educacional. Nossa proposta foi a de empreender outro modo de pensar sobre esses acontecimentos. No caso, olhamos para as condições de possibilidade que fazem emergir uma base nacional comum em nosso país, discutindo como a escola e os professores estão implicados nessa relação.

Como já tínhamos anunciado, percebemos no desenrolar de nossas pesquisas a existência de uma expansão das tarefas e funções da escola contemporânea e a descentralização do professor no processo educativo. Tais fatos também são provocados e legitimados por documentos oficiais do Ministério da Educação, os quais, através de seus desígnios conduzem e governam – no sentido de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault – o cenário educativo e os docentes. Ressaltamos nosso entendimento de que outras instâncias são atingidas por esses discursos disseminados no tecido social, porém, para este trabalho, nos detemos a analisar a escola e o professor.

Não obstante, no decorrer deste texto, tivemos o intento de debater qual o papel que uma base nacional comum poderia ocupar no cenário educacional contemporâneo. Sem querer esgotar o tema ou chegar a uma verdade, trazemos nosso modo particular de olhar, considerando que cada prática surge em uma determinada época por condições de possibilidades que a fizeram dessa forma e que servem a racionalidade que vivemos hoje.

Assim, compreendemos que a elaboração de uma base nacional comum, para além do ensino, preocupa-se com a condução das condutas dos indivíduos, governando-os. Durante a análise dos documentos oficiais, trazemos vários excertos que exemplificam este nosso modo de olhar. Notamos a existência de uma convocação para que a escola se amplie e para que o professor faça um deslocamento e assuma outras funções. Esse discurso está presente nos PCN's, nas DCN's e no PNE – documentos que são os primeiros passos para o estabelecimento de uma base nacional comum. Além disso, podemos visualizar os efeitos que tais discursos vêm produzindo nas práticas pedagógicas quando os diretores das escolas

narram distintas ações realizadas pela escola e que extrapolam o campo pedagógico alargando consideravelmente as funções da escola contemporânea.

Cabe ressaltar ainda que ao proceder a análise e destacar tais aspectos, não estamos nos colocando contra ou a favor à base comum nacional ou as práticas que estão sendo desenvolvidas na escola atualmente. Não se trata de apontar culpados ou realizar um exercício valorativo desses discursos. Para muito além do bem e do mal, procuramos desenvolver um exercício analítico que nos permitisse compreender os efeitos que tais discursos vêm produzindo na escola, nas práticas pedagógicas e no papel atribuído ao professor nos dias de hoje. Acreditamos que tal posicionamento – analítico e não valorativo – seja mais produtivo para nos fornecer ferramentas consistentes que nos permitam olhar de outro modo para o nosso presente.

Desse modo, finalizamos este artigo reforçando nossa inquietação a respeito da escola, da docência e do ensino. Preocupa-nos a chamada para que a escola e os professores, dentre outras funções, gerenciem as mazelas sociais e conduzam os sujeitos, pois poderá ocorrer um afastamento do ensino. Concebemos que cabe a nós, pesquisadores e interessados na área realizarmos a reflexão sobre esses acontecimentos, percebendo como os mesmos são amarrados e a que eles servem.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd “Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.2: mai./jun./jul./ago., 1996.

AQUINO, J.P. Da “crise” da educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. In: **Anais do XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Campinas: UNICAMP, 2012.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

AVELINO, N. Governamentalidade e democracia liberal: novas abordagens em Teoria Política. **Revista Brasileira Ciência Política** [online]. 2011, n.5, pp. 81-107.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos**. MEC/SEF. - Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília. DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Livro 01**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2014.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. PNE 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei 13005/14. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília. DF: Senado Federal, 2014.

CANDIOTTO, C. Governo e direção de consciência em Foucault. In: **Natureza Humana** [online]. 2008, vol.10, n.2, p. 89-113.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A ordem e o detalhe das novas diretrizes curriculares nacionais na invenção do/a pedagogo/a generalista carvalho. In: **Anais da AnpedSul**. GT da Formação de Professores, n. 10. Itajaí: ANPEDSul, 2008.

CÉSAR, M.R. Gênero, biopolítica e controle: notas para uma análise da docência na contemporaneidade. In: **Anais**. X Congresso Internacional de Humanidades. Palavras e cultura na América Latina: Heranças e desafios: "Diversidade cultural e integração latino-americana: diminuindo distâncias", 2007, Brasília. Disponível em <http://unb.revistaintercombrasil.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/202/168.doc>.

DELEUZE, G. **Conversações**. RJ: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. RJ: Graal, 1992.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade. Vol 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. RJ: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. RJ: Vozes, 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 16.ed. São Paulo: Loyola, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. SP: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos II**. RJ: Forense Universitária, 2013, 3ª Ed.

GADELHA, S. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. BH: Autêntica, 2009.

GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HODGSON, N. The Educationalisation of Social Problems and the Educationalisation of Educational Research: The Example of Citizenship Education. In: SMEYERS, P; DEPAEPE, M. **Educational Research: the Educationalisation of social problems**: Springer, 2008, p. 124-140.

LOCKMANN, K. A centralização do aluno no processo educativo e a descentralização do professor: eis alguns discursos que regulam as práticas docentes na contemporaneidade. In: **Anais. Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares**, 2010.

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS/PPGEDU, 2013.

LOPES, M.C. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação e Realidade**, 2009, v2, n. 34.

MACHADO, R.B. **A constituição da docência na Contemporaneidade**: um olhar para a Educação Física. Anteprojeto (Doutorado em Educação). UFRGS/PPGEDU, 2013.

NOGUERA-RAMIREZ, C.E. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS/PPGEDU, 2009.

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

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

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>.

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

ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, T.T (org. e trad.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SMEYERS, P; DEPAEPE, M. **Educational Research: the Educationalisation of social problems**: Springer, 2008, p. 124-140.

SOMMER, L.H. A ordem do discurso escolar. In: **Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED**. GT da Educação Fundamental, n. 13. Caxambu: ANPED, 2005.

SOMMER, L.H. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: **Anais do XV ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010.

STEINBERG, S; KINCHELOE, J. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S; KINCHELOE, J (orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Trad. George Eduardo Japiassú Brício. – 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 9-52.

TOURAINÉ, A. **Pensar de outro modo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

VANDRESEN, D.S. O Currículo disciplinar nas DCE's/PR: Uma proposta arraigada no projeto Moderno Neoliberal. In: **Travessias** Ed XII 493-512, V.5, n.2, 2011.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. RJ: NAU, 2000.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta as conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M.V. **A escola tem futuro?** RJ: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. Estudos de Biopolítica e Educação na América Latina: avaliação e perspectivas. In: **IV CLAB — Coloquio Latinoamericano de Biopolítica e II CIBE — Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación**. Bogotá, Colômbia, 2013.

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

Sobre as autoras:

Roseli Belmonte Machado

Professora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutoranda no Programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS. E-mail: robelmont@yahoo.com.br

Kamila Lockmann

Professora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutorado pelo Programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS.