

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

Marco Antonio Pagel

**A EMERGÊNCIA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: ENTRE A SOCIEDADE DOS
INDIVÍDUOS E A SOCIEDADE POLÍTICA**



Rio Claro - SP
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

Marco Antonio Pagel

**A EMERGÊNCIA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: ENTRE A SOCIEDADE DOS
INDIVÍDUOS E A SOCIEDADE POLÍTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Organização do Espaço
Linha de pesquisa: Ensino de Geografia,
Cartografia e Cartografia Escolar

Orientador

Prof. Dr. Diego Correa Maia

Rio Claro - SP

2020

P133e Pagel, Marco Antonio
A emergência dos territórios educativos: entre a
sociedade dos indivíduos e a sociedade política / Marco
Antonio Pagel. -- Rio Claro, 2020
137 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio
Claro

Orientador: Diego Correa Maia

1. Geografia. 2. Geografia Humana. 3. Política. 4.
Ensino de Geografia. 5. Territórios educativos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Marco Antonio Pagel

**A EMERGÊNCIA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: ENTRE A SOCIEDADE DOS
INDIVÍDUOS E A SOCIEDADE POLÍTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Auro Aparecido Mendes

Prof. Dr. Diego Correa Maia

Prof. Dr. Evaldo Ferreira

Prof. Dr. José Carlos de Oliveira Soares

Prof. Dr. Manoel Fernandes de Sousa Neto

Prof. Dr. Paulo Roberto Teixeira de Godoy

Prof. Dr^a. Roselane Zordan Costella

Prof. Dr. Tadeu Pereira Alencar Arrais

Conceito: Aprovada

Rio Claro – SP, 18 de dezembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Tenho dificuldades em agradecer a todos aqueles que *agiram* e se *envolveram* de inúmeras formas na *elaboração* deste *trabalho*. Em uma das possíveis formas de assim fazê-lo, penso em apresentá-los e ou representá-los nas linhas seguintes. Caso não se reconheçam, é devido ao fato da imaturidade deste trabalhador, o qual tenderá à superação da ignorância que resiste. Ignorância que deverá ser superada diante do propósito de reconhecimento do outro (ainda que tardiamente), necessário ao propósito de retorno à Casa, em que tenderei a me apresentar digno à presença de Deus (como filho que retorna ao lar). Também, observarão que estarão aqui todos aqueles que me disseram não na disposição dialógica de educarem o “meu” sim; e os que me disseram sim, no sentido de superar os limites do não imobilizante.

Muito obrigado,

Gratidão.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

RESUMO

Estimado leitor, ficamos ansiosos com a vossa chegada até este trabalho e aguardamos que o possa contribuir com a reflexão sobre a natureza social do trabalho político-pedagógico escolar. Reflexão que perpassa a revisão do modo com que a economia política de Estado tem direcionado o trabalho pedagógico à formação do capital social, desenvolvendo modelos de educação por competências, bem como a educação compensatória. Aqueles dois modelos educacionais integram um amplo programa educacional, sendo amplamente utilizados no mundo ocidental há várias décadas. De modo a situar o estudo, realizamos uma breve revisão concernente à inspiração dos currículos escolares estruturados em série/ciclos segundo os princípios de disciplinamento, observando os significados da formação do indivíduo e da privatização da vida pública. De modo a superar a tradição disciplinar, situamos os sentidos políticos que revisem as pedagogias instrumentais, bem como a massificação individualizante produzida pela indústria cultural ao longo de nossa experiência capitalista. Superar tal quadro significa potencializar o debate político educacional com a teoria da ação comunicativa. Constituída a base teórica, buscamos compreender a proposição dos princípios de território educativo segundo a proposição de educação integral, consoante os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Sendo estes analisados a partir da densidade e rugosidade instrumental e comunicativa, situando, inclusive, a densidade da externalidade. Verificamos que os dois modelos educacionais propõem realizar trabalhos díspares no meio educacional, com lógicas que se estranham, tendendo a outras funções que não sejam a contribuição ao pacto social ou a vida em sociedade. Esperamos que este trabalho seja também significativo a vós, leitor.

Palavras-chave: política-pedagógica, ação comunicativa, territórios educativos, competências.

ABSTRACT

Dear reader, we look forward to the arrival of this work and hope that you can contribute to the reflection on the social nature of school political-pedagogical work. Reflection that goes through the revision of the way in which the political economy of the State has directed pedagogical work towards the formation of social capital, developing models of education by skills, as well as compensatory education. These two educational models are part of a broad educational program and have been widely used in the Western world for several decades. In order to situate the study, we carried out a brief review concerning the inspiration of school curricula structured in series / cycles according to the principles of discipline, observing the meanings of the formation of the individual and the privatization of public life. In order to overcome the disciplinary tradition, we situate the political senses that they review as instrumental pedagogies, as well as the individualizing massification, by the cultural industry throughout our capitalist experience. Overcoming this situation means enhancing the educational political debate with the theory of communicative action. Having constituted the theoretical basis, we seek to understand the proposition of the principles of educational territory according to the proposition of integral education, according to the More Education and Innovative High School Programs. These being analyzed from the instrumental and communicative density and roughness, including the density of externality. We found that the two educational models propose to carry out different jobs in the educational environment, with logics that are strange, tending to other functions than the contribution to the social pact or life in society. We hope that this work is also significant to you, the reader.

Keywords: political-pedagogical, communicative action, educational territories, competences.

SUMÁRIO

1	- INTRODUÇÃO.....	8
2	A ESCOLARIZAÇÃO EM FACE AO UNIVERSO POLÍTICO E ECONÔMICO	13
2.1	ECONOMIA POLÍTICA E A ESCOLA POLÍTICA.....	15
2.2	IMAGINÁRIO POLÍTICO-ECONÔMICO, IGUALDADE E DIFERENÇA	18
2.3	FRAGMENTAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO.....	21
2.4	A IGUALDADE E AS DIFERENÇAS: “NOSSA ATITUDE EM FACE DA NATALIDADE”	26
3	- ESCLARECIMENTO E POLÍTICA: DESAFIOS DO PENSAR E DO AGIR COM OS OUTROS	32
3.1	MECANISMOS DE “AUTONOMIA” DA ESFERA PRIVADA	35
3.2	VIDA ACTIVA, LIBERDADE E IGUALDADE.....	36
3.3	NOVO E EFÊMERO	44
3.4	ESCLARECIMENTO E AUTONOMIA DO PENSAMENTO	48
3.5	AÇÃO COMUNICATIVA E FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO INTERSUBJETIVO	54
4	TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO	65
4.1	PEDAGOGIA CAPITALISTA	66
4.2	EMERGÊNCIA DO TERRITÓRIO EDUCATIVO	68
4.3	TERRITÓRIOS (EDUCATIVOS) E AÇÃO COMUNICATIVA	83
4.4	TERRITORIZAÇÃO E TRABALHO.....	89
5	- A NATUREZA POLÍTICA E PEDAGÓGICA DO TRABALHO ESCOLAR	95
5.1	REFERÊNCIAS DE PESQUISA.....	96
5.2	DENSIDADES E O TERRITÓRIO EDUCATIVO	99
5.2.1	A INSTRUMENTALIDADE E A DINAMICIDADE COMUNICATIVA CURRICULAR	101
5.2.1	EXTERNALIDADE TÉCNICO-INFORMACIONAL E O TERRITÓRIO EDUCATIVO	118
6	- CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
7	- REFERÊNCIAS.....	130
	APÊNDICE.....	136

UNIDADE I – SITUANDO O ESTUDO -

1 - INTRODUÇÃO

As vibrações de um mundo em movimento nos parecem surpreender cotidianamente com as intensas transformações nas diversas relações e representações de poder que envolvem a vida em sociedade. Dentre as transformações contemporâneas, desafia-nos a compreender aquelas vinculadas à escolarização pública no sentido de interpretar os modernos movimentos da economia política¹ estruturados em programas educacionais, os modelos de escolas.

Nos programas, interessa-nos examinar os sentidos da economia política constituídos nas ações pedagógicas voltadas à formação de indivíduos e de sujeitos mediante o trabalho político-pedagógico de escolarização.

As vias de ação política e pedagógica no trabalho de escolarização tendem a objetivos distintos: sociedade de classes e o esclarecimento social. Se estruturado em sociedade mantenedora de classes, demonstram servir a projetos formativos cujo objetivo estaria em estruturar e majorar relações de poder, com vistas a pacificação social (pelo disciplinamento e pelo controle social). Se ao projeto de esclarecimento voltado à vida social. Compreender² tais estruturas, no âmbito deste trabalho, significa examinarmos a contemporânea engenharia “pedagógica” de pacificação das diferenças e de administração dos conflitos entre homens pela educação, introduzindo o pensamento que ultrapasse os limites instrumentais de educação, capaz de situar e impulsionar o trabalho político-pedagógico ativo segundo a ação comunicativa.

Da disposição compreensiva desponta o título do trabalho: *A emergência dos territórios educativos: entre a sociedade dos indivíduos e a sociedade comunicativa* tem em seu objeto de conhecimento indagar o modo com que os modelos educacionais influem nas experiências e nos discursos que massificam relações de poder segundo a economia política, bem como a projeção política segundo a natureza social da ação comunicativa.

¹ Refere-se a tendência neoliberal da economia política em influir na ação de Estado ao direcionar aparatos capitalistas de acumulação de riquezas. Neste propósito tende a instruir a produção, circulação e concentração de bens materiais, afastando-se ao atendimento das necessidades humanas.

² O “compreender não significa negar o ultrajante, subtrair o inaudito do que tem precedentes, ou explicar fenômenos por meio de analogias e generalidades tais que se deixa de sentir o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa antes examinar e suportar conscientemente o fardo que os acontecimentos colocaram sobre nós – sem negar sua existência nem vergar humildemente a seu peso, como se tudo o que de fato aconteceu não pudesse ter acontecido de outra forma. Compreender significa, em suma, encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela – qualquer que seja, venha a ser ou possa ter sido” (ARENDT, 2007b, p. 21).

A opção pelo objeto de conhecimento assinala o percurso da pesquisa qualitativa e parece-nos atender à caminhada metodológica, apesar das incertezas que, muitas vezes, tornaram essa caminhada um tanto obscura e, por isso, levaram-nos a mudar a trajetória. Nesse sentido, seguem algumas observações que o nosso olhar consegue alcançar, emergidas da tentativa de foco com os olhos de ver (e ouvir) a complexidade social segundo a natureza política e pedagógica em que o mundo envolve a escolarização moderna. Tal complexidade estimula a nossa visão para além da capacidade de utilizar a experiência dos sentidos, com a disposição de compreender a totalização das partes nas relações que se fazem com o todo (SANTOS, 2002, p. 77), bem como a ideia de explicar a unidade do múltiplo com vistas à exterioridade espacial, segundo a *ponte e a porta* descritas por Simmel (1986, p. 11).

É significativa para nós a totalização situada pela interconexão, pela separação e reaproximação, de modo a situar o objeto de conhecimento proximal às experiências investigativas abrangentes, atento à complexidade das relações oportunizadas pela interpretação qualitativa das informações obtidas na pesquisa bibliográfica, nas observações diretas, na análise de documentos e nas entrevistas. As informações coletadas e analisadas seguiram contextos da: a) delineação progressiva do foco de estudo; b) adequação (e reformulação) das questões analíticas; c) aprofundamento de revisão de literatura; d) revisão e adequação teórica mediante às informações empíricas. Assim, consideramos os contextos de estudo como “conjunto de questões da pesquisa, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e novas interpretações que possam surgir. As proposições dariam forma ao plano de coleta de dados e, por conseguinte, estabeleceriam a prioridade às estratégias analíticas relevantes” (YIN, 2001, p. 133).

Concernente à realização de observações diretas, por meio de entrevistas e documentos institucionais, a análise foi feita segundo uma base qualitativa de informações, dada a “natureza filosófica metodológica do estudo”, que não considera o conjunto de relatos como uma *amostra*, no sentido de representatividade estatística (GASKELL, 2003). Assim, caberiam pretensões de reunir reflexões multiterritoriais no espaço escolar, nas quais pudéssemos averiguar a consistência teórica interna; e, a sua externalidade como “ferramentas” de análise do material empírico coletado.

O trabalho decorreu do objetivo de compreender *como as relações territoriais têm sido ajustadas e organizadas pela economia política dos modelos de escolarização*. Deparamo-nos, assim, como os seguintes objetivos específicos: a) identificar o *significado político e territorial no direcionamento pedagógico de educação*; b) interpretar sob *quais condições a*

*ação comunicativa poderia contribuir com a **autonomia do pensamento**; e c) analisar de que forma a escolarização poderia habilitar densidades comunicativas, emergindo plurais concepções no campo político-pedagógico.*

Diante dos objetivos de pesquisa, observa-se que se desdobram pela economia política vinculada à pedagogia instrumental; e, mediante a ação da política comunicativa que se apresenta ao esclarecimento da esfera pública. Ao campo do debate geopolítico, propulsionam ou contingenciam tensões as feições de território e de territorialização, ainda presentes no debate ampliado no campo da escolarização. De modo a explicitar a extensividade e a intencionalidade dos conceitos, iremos posicionar citações diretas às vezes um pouco mais extensas que o corriqueiro, buscando salientar e concatenar entendimentos dos autores a partir de seus discursos, limitando-nos aos contextos das citações, sendo estas progressivamente situadas. Além disso, limitaremos o uso de notas de rodapé, evitando os exageros de exposições paralelas (as mídias de busca eletrônica darão conta desse papel). Nos contextos de referências às citações, daremos preferência ao registro linguístico na primeira pessoa do plural e, quando conjugado, o verbo tenderá a ser flexionado no futuro do pretérito; não se trata apenas de recurso de linguagem, mas de reconhecimento das ideias fontes de nossa materialidade histórica, tendo em si o metabolismo social do porvir a ser, com o qual torna possível o tecido social, bem como a produção deste estudo.

Pela frente, iremos encontrar (assim como na *bios politikos*) o primeiro do plural, o nós, constituído com a ideia de que a pessoa não estaria sozinho em si. O nós praticante da vida social, partilhando relações (estáveis ou não) de si com outro, o sujeito e/ou com o outro indivíduo, e, assim, vivendo espaços outros. Das relações, surgiriam e demandariam a ação comunicativa politicamente ativa para a vida social, emergindo a densidade comunicativa daquela relação. Então, a densidade da partilha nas relações políticas de si conteria a arte da vida social que cria a necessidade do *bom*, do *bem* e do *belo*, conforme Sócrates; e, ao fim daquela necessidade, opõem a pedagogia instrumental em estado de territorialização que regule/potencialize as relações e poderes entre eles. Sob a égide da pedagogia instrumental, o *bom* pode não fazer *bem* a todos, ou mesmo a eles não significar o referencial de *beleza* socialmente construída. Explicamos, então, ao longo do trabalho, com a metáfora da escolarização.

Justificamos também que, diante do propósito compreensivo de totalização, não pretendemos abarcar e esgotar a análise em todas as dimensões da escolarização que toca as

relações de poder e de conhecimento; bem como das suas vias de realização/institucionalização. Os esforços desprendidos buscam interpretar os modelos vigentes de educação, não se preocupando em relatar de forma pormenorizada as metanarrativas de discursos presentes nos programas produzidos pela economia política de estado, relacionando apenas aqueles que tocam o foco de nosso objeto de conhecimento. Diante das meganarrativas, se o texto demonstrar críticas, elas estarão nos limites da descrição (sem maquiagem verbal), segundo a convergência de plurais referenciais teóricos que assim os concluem, responsabilizando-nos pela sua interlocução. Do mais, o avanço da crítica (pessimista de mundo) não nos atrai. Sentimo-nos atraídos pela crítica o suficiente para encaixarmos possíveis ideias que possam contribuir com o bem edificante do belo comum.

Estruturamos o trabalho em três unidades. A primeira busca situar o leitor acerca de nossa pretensão, seguida pela segunda unidade, em que aguardamos trazer alguma inteligibilidade teórica que oportunize refletir sobre *A escolarização em face ao universo político-econômico*. Na terceira unidade, buscaremos expor e examinar a *práxis política* concernente *À natureza política e pedagógica do trabalho escolar*. Devido à subjetividade teórica da segunda unidade que a tese aborda, assim como pouco corrente nos debates sobre política e ação comunicativa na escolarização, o leitor poderá ter alguma dificuldade em reconhecer, imediatamente, as relações com o território; assim, recomendamos que inicie a leitura na seção quatro *Território e educação*, retornando à seção dois, se assim satisfizer ao leitor.

Na exposição do trabalho teórico, iniciada na unidade dois com *A escolarização em face ao universo político e econômico*, buscamos reunir algumas considerações teóricas que nos oportunizem refletir aspectos relacionados ao desdobramento da questão política e pedagógica. Assim, problematizaremos a centralidade e o psicologismo do eu na ação pedagógica, questionando a formação do individualismo a partir de Jorge Larrosa. As negligências formativas do individualismo serão questionadas, sendo apresentados outros sentidos políticos aos pedagógicos capazes de contribuir para a autonomia do pensamento que habilite o sujeito à vida em sociedade, segundo Hanna Arendt.

Na seção três, situamos o *Esclarecimento e Política: desafios do pensar e do agir com os Outros*, trazendo algumas implicações sociais voltadas à formação do individualismo. Além disso, a conseqüente formação da sociedade dos indivíduos será questionada e apresentada à perspectiva da ação comunicativa, tendo em vista a formação da autonomia do

pensamento mediante a intersubjetividade da ação comunicativa fundamentada em Jurgen Habermas.

Na seção quatro, com o *Território e Educação*, contextualizamos a emergência territorial justaposta a educação escolarizada, sinalizando alguns sentidos atribuídos ao território a partir de Milton Santos e da experiência da escola portuguesa com Rui Canário, dentre outras.

Segue à unidade três a seção cinco, com *A natureza política e pedagógica do trabalho escolar*, em que examinaremos o *corpus* empírico segundo as categorias analíticas de densidade e rugosidade acerca d'*A instrumentalidade e a dinamicidade comunicativa curricular*, bem como da *Externalidade técnico-informacional e o território educativo*. Logo a seguir, incluindo as nossas considerações finais.

UNIDADE II – FUNDAMENTANDO A PESQUISA

2 A ESCOLARIZAÇÃO EM FACE AO UNIVERSO POLÍTICO E ECONÔMICO

Imaginemos as circunstâncias que decorrem das ações em que duas crianças brincam com algo. Por aquele algo, não raramente, despertam desejos de tê-lo para si. Aquele desejo parece-nos antagônico à necessidade do outro participante na brincadeira, bem como da disputa pelo algo, que poderia pôr fim à brincadeira. Ao adentrar uma terceira criança na disputa, poderia antecipar o fim da brincadeira ou agonizá-la sobremaneira.

Vejamos como a situação se intensifica quando aquelas crianças “crescem” a partir de determinados referenciais de educação, tornam-se juízes, advogados, professores, engenheiros... Aqueles instrumentais que adentram em campos de disputa que justifique o sucesso da vida moderna movem as peças do jogo (antiga brincadeira) em que competem entre si, por mais objetos que sustentem suas vaidades individuais. Na arena de competidores, haveria alguma construção coletiva? Quais as implicações políticas e sociais daquela disputa/competição? De que maneira os modelos escolares ou a escolarização contribuiria com aquela disputa/competição?

De volta à “hipotética” circunstância de “brincadeira”, a terceira criança (ou o adulto comunicador), ao entrar em cena, também poderia ser a mediadora, enquanto desprovida de interesse pelo algo (mesmo que pouco recorrente), mas sim pela brincadeira.

Naquelas perspectivas da brincadeira, o arranjo das circunstâncias muda os sentidos e os rumos da ação, seja no objeto, seja no interesse ampliado que continue acerca da brincadeira, levando inclusive a infantil brincadeira a outros patamares da vida social (ou pública).

Notadamente no mundo moderno, significa o foco (disputa/competição) no algo a regra do jogo que, desde cedo, assume o formato de brincadeira, como exercício embrionário, a competição nos jogos do futuro. Habilidosos e competentes avançariam o treinamento sobre as relações de poder econômico político, impelindo-os ao “crescimento” de crianças (vaidosas) e eficientes jogadores nas disputas pela concentração de poder através dos objetos de desejo; assim, demandariam uma escola com a função de aprimoramento formativo, tornando-os produtivos à capitalização dos brinquedos modernos da “vida adulta”. Agora, a

criança³ informatizada brinca sozinha “com” seus servidores; e o que a escola teria por contribuir?

Diante da formação de competências, associada à privativa vida moderna, podemos observar o crescente esvaziamento político voltado à vida pública, bem como às relações sociais à medida da ampliação do individualismo. O esvaziamento político sem precedentes nos modos de vida ocidental que ressignifica sobremaneira os sentidos da vida social e, conseqüentemente, de sociedade.

O extremo esvaziamento político nas relações sociais nos fomenta a compreender o correspondente significado instrumental do pedagógico voltado à formação de competências necessárias à produção e à reprodução do capitalismo, e também a pensar em elementos que possam contribuir com a formação intelectual voltada à *autonomia do pensamento* (CAVALCANTE [1957-], 2011).

Acreditamos no sobressalto compreensivo uma vez que consigamos refletir sobre as nuances formativas em totalização na escolarização, observando suas íntimas relações instrumentais e as expectativas de autonomia do pensamento. Ao iniciar tal reflexão, caberíamos indagar a disposição da pedagogia instrumental com a estruturação das relações de poder, bem como disposições políticas voltadas à ação comunicativa social que possibilite o sobressalto compreensivo ao atuar sobre o *que* ensinamos/aprendemos, o *modo* como ensinamos/aprendemos e a *quem* ensinamos e *com eles* aprendemos.

Com as expectativas de autonomia do pensamento, outros sujeitos, aspirantes pelo esclarecimento cognitivo, podem conduzir outros fluxos de relações com objetos de poder, refletindo sobre como são criadas e naturalizadas as realidades de seu trabalho e as pressões no espaço geográfico. Podendo caber a nós a análise social mais ampla que significa ao exame compreensivo que situe a atitude do pedagógico com pensamento político, mediando a ação comunicativa e, assim, auxiliando-nos na interpretação das plurais fontes de pressões sociais, posicionando-nos quanto às “espacialidades” homogeneizadoras e/ou fragmentadoras (HAESBAERT [1958-], 2004) estruturalmente descendentes.

Neste início de trabalho, em primeiro momento, situaremos alguns contextos das políticas educacionais de mercado no Brasil; no segundo momento, problematizaremos os

³ Situamos a criança como o trabalho de uma específica tecnologia instrumental de classe, sob a égide histórica da modernidade. Dentre as “crianças” que marcaram seu tempo, vejamos o caso do julgamento social de Adolf Eichmann (ARENDT, 1999), em Israel (1961), sendo ele acusado de ter organizado a máquina nazista de extermínio judeu. No julgamento, o acusado parece não reconhecer os crimes, expondo e vangloriando a eficiência de seu trabalho ao estado (que levou à morte, entre 4 e 6 milhões de pessoas). “Em juízo estão os seus feitos, não o sofrimento dos judeus, nem o povo alemão, nem a humanidade, nem mesmo o anti-semitismo e racismo” (ARENDT, 1999, p. 15). Em juízo, considerou o sistema de valores socialmente construídos? As instituições educadoras teriam algum papel na composição daqueles valores?

sentidos da fragmentação e homogeneização na produção do individualismo, mediante a educação, e a possível contribuição da escolarização como autonomia do pensamento voltado à estabilidade da vida social.

2.1 ECONOMIA POLÍTICA E A ESCOLA POLÍTICA

Com a emergência de outras expectativas à democratização brasileira, a partir da década de 1970, exigiu esforços políticos de renovação no campo educacional, com vistas à “modernização pedagógica” que “atendesse” a abertura política ao emergente mercado capital. Exigência somada à necessidade de maior eficiência (e eficácia) de aprendizagens a serem empregadas na formação de trabalhadores para os setores da economia e das máquinas estatais, pressionado o Estado a realizar reformas no campo educacional.

A agenda dos esforços por reformas, claramente exposta e justificada pela teoria do Capital Humano (BECKER [1930-2014], 1993), amplamente passa a ser requerida pelo mercado capital e amplamente aceita nas economias emergentes, sendo, de alguma forma, introduzida nos sistemas educacionais pelo Brasil adentro.

Essa inserção conduziu reformas nos sistemas educacionais, ainda que inúmeros programas de ensino experimentais, introduzindo sucessivos direcionamentos aos objetivos educacionais, ajustando os instrumentais pedagógicos, nos anos subsequentes, servissem de base para a composição das diretrizes de ensino brasileiro (em 1996).

Em função da “modernização pedagógica”, procurou-se incluir na retórica de qualidade do serviço público escolar a qualificação docente na prática curricular (sala de aula), a premência da avaliação do rendimento escolar, a qualificação do estudante (trabalhador), a imperatividade curricular, dentre outros.

A proposição da nova escola percorre plataformas partidárias, movendo os discursos eleitorais e os governamentais a explicitarem as retóricas da qualidade de ensino, embasando-as em supostas necessidades de qualificação para o “mundo do trabalho” (como explicita a Lei de Diretrizes e Bases e a Constituição Federal), sendo capazes de atender ao crescimento econômico do país emergente, superando as desigualdades e necessidades das economias regionais.

Tendo em vista o avanço da economia, a educação se torna tema recorrente na mídia, reproduzindo o discurso “republicano” que exalta a necessidade de “mais educação”, com o invólucro da retórica de qualidade escolar assentada na melhoria de atendimento social e de

cumprimento dos seus atos normativos (por mais educação). A qualidade educacional aclamada, por vezes, centrada no administracionismo pedagógico, tendeu a encobrir as reais determinações econômicas e o significado social das políticas econômicas (DOURADO, 2007).

Ademais, daquela década em diante, também pode ser observada a ampliação de denúncias quanto à precarização das escolas, à formação de docentes (pela centralidade do caráter tecnicista envolvendo o currículo), à desvalorização da carreira docente, dentre outras. Aos poucos, as figuras partidárias se mostram no exame das origens políticas de precarização, expondo como ela impacta a esfera social, e no modo como interpreta a si e atribui sentidos às atuais práticas, bem como nas possibilidades de enfrentamento dos condicionamentos educacionais.

Nos discursos partidários, além de se observar o *isolamento* dos problemas educacionais *ao ambiente intra-escolar*, também se observa a atribuição de culpa aos sujeitos que nele trabalham (DOURADO, 2007). Discursos que tendem a apresentar – e represar – a crise diante da constante constatação de que “Joãozinho não sabe ler” (ARENDT [1906-1975], 2002, p. 222) aos 14 anos de idade. Constatação apresentada estatisticamente para justificar mais intervenção e utilizar remédios amargos, receitados pelo diagnóstico realizado a partir um conjunto de tabelas originadas de realidades produzidas pelos remédios anteriores administrados ao suposto mal educacional, os quais serviriam para conter os efeitos colaterais produzidos. Por isso, mais reformas são implantadas. Reformas conduzidas por economistas, fundamentadas por sociólogos e pedagogos consultores. Profissionais contratados para justificar os novos ajustes (remédios) necessários.

A subjetividade comum às reformas estariam na argumentação de que a educação tem por motor conduzir a redução das desigualdades sociais; por isso, mais educação. Mas não seriam as consequências das economias políticas indutoras das desigualdades sociais (tais como a miséria, a pobreza, a insegurança...)?

Em especial ao nosso campo de estudo, observamos as políticas educacionais recentemente implementadas no Brasil, também designadas de *educação compensatória*, oriundas do *welfare estate* inglês da década 1960 e exportadas para o Leste Europeu e Américas. Como procuraremos explicitar adiante (seção quatro), o objetivo daquele direcionamento educacional demonstra o manejo das políticas estatais com vistas à redução de desigualdade ou de inclusão social precarizada, a serem difundidas pelas escolas.

Diante das reformas ao sabor político-partidário dos governos sócios do mercado de capitais, os docentes pouco se dão conta das transferências de responsabilidades próprias de

outros órgãos executivos de Estado, ainda que percebam o necessário embate político que envolve questões internas e externas aos atributos e à função escolar. Todavia, tende a crescer o senso comum aos trabalhadores da educação básica de que não seria a escola o espaço apropriado ao embate das questões políticas governamentais e das escolhas pedagógicas. Entretanto, o que estaria produzindo tal comportamento?

O distanciamento do pensamento político estaria associado ao percurso histórico de distanciamento do debate político no âmbito escolar, sendo o aspecto descrito por Carvalho do seguinte modo:

as escolhas são transmitidas sem que sua legitimidade seja sequer posta em questão. Mas onde quer que se haja *rompido o fio da tradição*, somos impelidos a fazer *julgamentos*, apresentar escolhas e confrontá-las com outras possibilidades. A ruptura da tradição e o desaparecimento de um *sentido comum* e compartilhado (*common sense*) nos obrigam a escolhas que exigem discernimento e deliberação política, pois se referem não apenas a necessidades sociais ou preferências individuais, mas à preservação de um mundo comum e público (2014, p. 817 – Grifos do autor).

O distanciamento progressivo do debate/deliberação ou exercício do pensamento político, além de conduzir à apatia política, implica no esvaziamento dos sentidos do mundo comum, frente às escolhas e ao consequente declínio ético-político; ainda, tenderia à reflexão ingênua da realidade impetrada pela tradição pedagógica. Em tais redutivos, diante da atrofia dialógica, formas de persuasão tornarão a pedagogia fonte de ação regulatória entre professores-alunos, inclinando-se ao aprofundamento do disciplinamento estudantil, à individuação do trabalho docente, bem como à verticalização do ensino (sobre o aprendizado), dentre outros. Tal direcionamento pedagógico aponta amplas tensões, solicitando leitura política do cenário educacional vigente.

Consideramos a perspectiva política de educação conforme Arendt (2002, 2007), isto é, de escolarização, observando que educação estaria ao alcance da pessoa no contato com a família, e a escolarização entendida como aparato institucional que estaria ao alcance do sujeito para a vida em sociedade, fluída por sociabilidades. Expliquemos tais posições a partir de Hannah Arendt.

Concernente à escolarização, esta é explicitada pela natureza política característica de instituição (denominada de Escola) social, com a qual considera em seus fins e prioridades a articulação de amplos processos políticos-pedagógicos dispostos aos seus estudantes, observando o acesso à *apreensão*, à *conservação* e à *renovação* de conhecimentos (retornaremos a esses conceitos logo a frente).

A via política apresenta-se com questionamentos quanto ao modo de acesso

instrumental aos conhecimentos que se apresentam à modernidade. Questionamento que aponta a instrumentalidade do conhecimento como fonte primária de fratura e de atrofiamento dos sentidos sociais daquilo que se ensina e que se aprende na escola, por apresentar consequentes impactos sociais, ao implicar severamente nas virtudes públicas constituídas politicamente. Dentre as fraturas sociais produzidas pela educação escolarizada moderna, buscaremos apresentar o exame conceitual, enfocando os sentidos políticos entre a formação de imaginário da “sociedade” de indivíduos por intermédio da igualdade e, posteriormente, o significado no imaginário político em que as diferenças sejam matriz do reconhecimento socialmente produzido.

2.2 IMAGINÁRIO POLÍTICO-ECONÔMICO, IGUALDADE E DIFERENÇA

Imaginemos as seguintes situações: a) a igualdade, segundo o ideal na utopia de Thomas Morus [1478-1535], sugere o não lugar situado em uma ilha imaginária, habitada por uma sociedade alternativa e perfeita, estando em plena harmonia, onde todas as pessoas seriam iguais e, por isso, usufruiriam igualmente dos bens produzidos, tais como: roupas; alimentos; conhecimentos; saúde e etc.; b) as diferenças expostas pelo contraste filosófico, ideia que torna possível a percepção pela diferenciação: entre pessoas e objetos; entre o ser e não ser; entre a aparência e a essência; entre o ser e o pensar; entre o ser e o devir; c) o lugar de penúria produzido pelas diferenças entre as pessoas, como consequência da expulsão do jardim do Éden, segundo a religiosidade judaico-cristã, surgindo do grande contraste entre o bem e o mal, levando as pessoas a conviverem na ambiência terrestre.

A instrução ao imaginário, segundo as situações apresentadas, representam particularidades uma em relação às outras, tendo em comum questões ontológicas que nos impulsionam à busca por um lugar melhor para viver. Um lugar distinto (e distante) das penúrias do mundo vivido por nós. Todavia, seja lá qual for o lugar escolhido, dentre aqueles apresentados, seria ele habitado por seres humanos ou por anjos? Habitariam lá aqueles portadores de virtudes e de vícios? Se por humanos, vivendo naquele lugar, o paraíso imaginário tenderia a reproduzir outras contradições compatíveis com aquelas vividas anteriormente? Poderia esse lugar ser constituído por relações apolíticas? O seu lugar seria o pior, então por que o inferno seria os outros (como ironiza Sartre)?

Observando as iniciativas da constituição de civilidade humana (e o consequente lugar ideal), objeto da educação, desde a Grécia antiga, o caráter político tem sido avocado como

mediador/promotor da vida em sociedade. A *scholé* (lugar do ócio, escola) e a Ágora grega seriam lugares privilegiados da *polis*, com capacidade de elevar a indelebilidade aos debates sobre contrastes dos interesses entre aqueles diferentes e os iguais, realçando ou mitigando a pluralidade dos conflitos e das aspirações em territórios de negociação. As relações entre os interesses individuais e o bem comum da coletividade revelariam a inteligibilidade política e racional que educa o animal⁴ que há no indivíduo (individualismo) e tornam possível a civilização política, própria daquela sociedade.

Contemporaneamente, entendemos que as diferenças compõem o cerne da política, uma vez que “a política baseia-se na pluralidade dos homens. [...] os homens [enquanto] um produto humano mundano, e produto da natureza humana”, portanto, plural, e que a “política trata da convivência entre os diferentes” (ARENDT, 2007, p. 21). Neste sentido, as diferenças emergiriam do contraste em movimento da pluralidade; sob o *caos*⁵ *absoluto*, os homens organizariam politicamente coisas em comum.

Tal organização dos corpos políticos demanda que as diferenças originais sejam postas a serviço das sociabilidades que há no homem, exigindo dele a contenção de sua animalidade irracional (minotauro). Esse mesmo homem abre mão da individualidade (contendo-a), aquela mesma que o difere e o resinifica na relação aos outros, por vontade e consciência que lhe é própria, reconhece a igualdade que há no outro. Segundo esse raciocínio, a igualdade não estaria no eu, mas *com o outro* (reconhecimento), conforme Wolin ([1922-2015] 1996). Do reconhecimento, verificamos que a “política surge no *intre-os-homens*; portanto, *fora* dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância original. A política surge no intra-espço e se estabelece como relação” (ARENDT, 2007, p. 23).

Observando o crescente isolamento dos indivíduos na sociedade moderna, Arendt (2007) questiona o redimensionamento político instrumental como feição de capital “humano”, aspecto que nos cabe alguma atenção.

A organização política dos conhecimentos requeridos para a vida em sociedade, via educação coletiva, *tem historicamente servido a setores da vida pública e privada*, atuando e influenciando, ao longo dos tempos e das sociedades, no ordenamento do intra-espço dos homens. Contemporaneamente, setores de vida privada tendem a tornar a fluidez educacional passiva aos seus interesses. Hegemonicamente, eles realizam direcionamentos pedagógicos no

⁴ A figura mítica do Centauro, para a sociedade da Grécia Antiga, representava a ascensão ao conhecimento e domínio da civilidade pelo homem, por dominar sua parte animal (membros inferiores de cavalo); despontava a coerência e precisão do arqueiro. Contrapondo, o Minotauro representava o predomínio do extinto animal (membro superior de touro) sobre o corpo “humano” (barbárie), que nos apresenta hoje a imagem do indivíduo(alismo).

⁵ O caos político pode assustar o olhar curioso a uma sala de aula, em especial, as de ensino médio.

meio escolar, com sobressalto a partir do século XX, demonstrado pela inédita experiência na história da humanidade: a educação de massa. Experiências que visam potencializar condicionamentos condizentes com determinados ideais de mercado: o individualismo, o consumismo...

Em prol do individualismo, podemos observar o direcionamento de políticas igualitárias à educação das massas (administradas pelo Estado moderno), com projetos pedagógicos embasados em estudos desenvolvidos ora por behavioristas, ora por pseudos projetos construtivistas, sociointeracionistas, desenvolvimentistas, entre outros.

Projetos que buscaram foco no desenvolvimento de condicionamentos instrumentais para o pensamento de que o indivíduo seja dócil e trabalhador. Outro viés utilitarista, aplicado à educação dos jovens, deu-se no campo político-partidarista, de inspiração militar e/ou nazifascista⁶. Projetos e experimentos que põem em marcha outros propósitos de massificação/perpetuação do poder centralizador, levado a cabo pelas formações doutrinárias de mercado e metodologicamente amparado por neotecnismos e *standards* que cimentam as ideias de responsabilização, de meritocracia e de privatização (FREITAS, 2012).

Ao percorrer a recente história da educação escolarizada direcionada às massas, o transcurso de pouco mais de 200 anos – e, no caso brasileiro, menos da metade desse período – nos revela os intensos trabalhos de pesquisa sobre o universo educacional, todavia, à margem, o pensamento encoberto da esfera pública que toca as dimensões da mão invisível do mercado e suas relações de poder envolvidas nas pedagogias instrumentais.

Neste (breve) exercício, buscamos explicitar o significado *político* da dimensão pedagógica, indagando-nos: a quem e com que propósitos políticos estaria sendo encaminhada a educação escolarizada? Quais papéis inerentes à sociabilidade estariam sendo desenvolvidos? Dito de outro modo, a quem se reservaria a escola: ao desenvolvimento do indivíduo, ora do sujeito para vida em sociedade? Seria possível educar o indivíduo para que esse, no futuro próximo, conseguisse viver em sociedade? Quais os sentidos das economias políticas de fragmentação e de higienização do pensamento crítico e suas consequentes implicações na formação do individualismo?

⁶ A experiência de escola nazista (e as suas consequências trágicas) foi reproduzida pelo professor Burt Ross, em 1967, com a disciplina de História, em uma escola secundarista estadunidense (de Palo Alto, Califórnia). Ross propôs desmascarar a ideologia totalitária na educação, buscando reproduzir na sala de aula alguns clichês do nazismo: "poder, disciplina e superioridade". A experiência conduzida revela o aniquilamento dos sujeitos críticos, o fanatismo por uma causa, com inúmeros efeitos colaterais indesejados. Todavia, torna-se possível observar extrema eficácia reprodutiva na aprendizagem, como podemos conferir no filme *A onda* [*The wave*].

2.3 FRAGMENTAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

Nos mesmos moldes em que as promessas não cumpridas da mecânica fabril em eliminar os medos ancestrais da fome, da miséria, das doenças, a mão invisível da pedagogia por competências se apresenta na fragmentação e homogeneização do conhecimento enquanto benesses de fartura e do progresso a patamares desconhecidos de conhecimento à humanidade.

Benesses estendidas a modelos de escolas desenvolvimentistas para ricos e, inclusivamente para pobres (a massa), também demonstram regular ou disciplinar os conteúdos daquilo que se ensina. O modelo inclusivo demonstra ser pensado para aplicar doses de conteúdos escolares, segundo o disciplinamento fabril, ajustado à escola seriada (ensino em séries). O tempo é regido pela velocidade da esteira rolante em forma de bimestre/semestre/ano, de modo a selecionar (qualificar) os mais ágeis e aptos ao mercado do trabalho, conforme Santomé ([1951-] 1998).

Diante da superação do modo de produção fabril fordista pelo toyotismo, o disciplinamento da escola instrumental dedicará esforços à seleção (formativa) intensiva do operário chão de fábrica entra em crise (SANTOMÉ, 1998, p. 17). Para possíveis contornos da crise disciplinar, são apontadas variações disciplinares: interdisciplinaridade; multidisciplinaridade; transdisciplinaridade; dentre outras.

Mantida a disciplina da aprendizagem, a educação em série daria o lugar do ano (ou ciclos de anos) ao tempo do indivíduo, “naturalmente” solitário. Na pauta de estudos, estariam as frações homogeneizadas de conteúdos, disciplinarmente aplicados. Seu conteúdo e modo de ação seriam negligenciados pelo debate ampliado, mesmo demonstrado a ineficácia da produção do ensino (em série ou ciclo), pois tenderiam a revelar os sentidos duais em que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, Art. 1, § 2º, 1996).

Em meio ao estado de crise, a educação escolar demonstra a política pública determinada em manter o controle do controle em frenesi indutor da cultura de auditoria⁷ no discurso pedagógico⁸ privativo, tecnicamente envolvido e aclamado pela psicologia

⁷ Para Freitas, “cultura de auditoria refere-se à emergência de sistemas de regulação na qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle do controle” (TAUBMAN *apud* FREITAS, 2002, p. 382)

⁸ Basil Bernstein, ao refletir sobre o campo de recontualização pedagógicas nos currículos de escolas inglesas de educação básica, afirma: “Ressalte-se observar que no final dos anos 80 e mais ainda nos anos 90, verificou-se, como já observamos, uma redução do predomínio de Piaget no campo de recontextualização pedagógica – CRP – depois da mudança oficial para modos de desempenho. Entretanto, na mesma época apareceu no CRP um novo autor cercado de antigos patrocinadores: Vygotsky e o vigotskismo ou pós-vigotskismo. O vigotskismo pode ser visto como salvação da posição

behaviorista, pela neurociência, pelas novas tecnologias de comunicação e informação que se prestam à formação do indivíduo. Instrumentos valiosos à estratificação social, mesmo observando-se a crescente tensão social, haja vista a ampliação da exclusão e a permanente colisão de valores (construídos/destituídos) que desestabilizam as organizações sociais e estatais instituídas pelo poder “público republicano”, para tornar a vida em sociedade possível, dentre elas, a escola e o ensino-aprendizagem público.

As inúmeras críticas apontam prejuízos acumulados naquele espaço de formação, oriundo de agenciamento histórico do autoritarismo mediante o disciplinamento de indivíduos – servidores do mercado –, agindo na mitigação das tensões, assim como na redução da percepção e mediações políticas necessárias à vida pública, passando a ser alimentada/reproduzida ao *just in time* de mercado.

Aos aptos servidores do mercado, aos qualificados do capital, pessoas e relações humanas são o problema para a acumulação de capital. Assim, o médico não toca em seu paciente e o professor não toca nas deficiências de aprendizagem dos seus alunos, pois ambos estão sob a imaginária esteira rolante (em linha de produção) da indústria cultural que nos individualiza, que nos homogeniza e, conseqüentemente, desumaniza-nos e nos massifica em objetos (indiferentes entre si). Assim, “os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente” (ARENDT, 2002, p. 227-228).

Aos entusiastas da acumulação capital e aos proponentes das racionalidades integradoras das sociedades de massa, vale a intensão de derrubar todo e qualquer vínculo humano e (deste) com os ciclos da natureza em nome da abundância e do consumo. Racionalidade impulsionada por competências a habilidades⁹, tornando trabalhadores

liberal/progressivista e permitiu a retenção de patrocinadores piagetianos anteriores na nova cultura de desempenho. (Observe-se a mudança feita por Bruner de Piaget para Vygotsky.) O vigotskismo (isto é, a recontextualização de Vygotsky pelos norte-americanos; Wertsch, 1985, 1985a, possibilitou a introdução de uma base social para as teorias de desenvolvimento pelo papel da linguagem, salientando a atividade do aprendiz na relação *pedagógica*. Foi, assim, dada a ênfase à instrução, em vez de se acentuar a importância da maturação, ênfase aos conteúdos pedagógicos em um contexto no qual o “pedagogizado” é um parceiro ativo e no qual a aprendizagem aparece como resultado dessa relação. Vygotsky poderia ser integrado a Bakhtin para formar, mais uma vez, uma base de “empoderamento” (Daniels, 1994) da posição liberal/progressivista que sobreviveu, na nova cultura de desempenho, em razão da adoção do vigotskismo” (BERNSTEIN, 2003, p. 80-81).

⁹ Os “teóricos da competência tinham pouca ou nenhuma preocupação com a educação. Seus textos criavam posições e se dirigiam, geralmente de forma antagônica, a outros textos do campo intelectual, naquilo que chamamos de campo da produção do discurso. Esses textos extraíram sua importância da relação com outros textos, por exemplo, Chomsky e os gramáticos dos constituintes imediatos, Piaget e o behaviorismo, Garfinkle e o funcionalismo estrutural, Lévi-Strauss e suas estruturas inconscientes contra as particularidades dos grupos e indivíduos. Embora seja verdade que Chomsky, Piaget e Lévi-Strauss operavam com variedades de estruturalismo, certamente esse não é o caso de Garfinkle e da etnometodologia; tampouco é o caso da competência comunicativa na sociolinguística de Dell Hymes. O conceito de competência tem, portanto, raízes epistemológicas diferentes, até mesmo opostas. [...] O que está em questão é como um conceito que surgiu no campo intelectual, e cujos autores tinham pouca ou nenhuma relação com a educação, passou a desempenhar um

instrumentais à reprodução capital. Instrumentos desvalidos de subjetividade humana, produto da psicologia instrumental, mesmo que signifique a contínua perda do sentido de realidade com o mundo comum e de estabilidade (GOMES, 2019).

Observando os dispositivos pedagógicos no tocante às susceptibilidades de realizações, Larossa (1994) argumenta:

permita reconsiderar o que me parecem duas inércias fortemente encasteladas no campo pedagógico. A primeira é sua forte dependência de um modo de pensamento antropológico ou, o que é a mesma coisa, da crença arraigada de que é uma ‘idéia de homem’ e um projeto de ‘realização humana’ o que fundamenta a compreensão da idéia de educação e o planejamento das práticas educativas. A segunda ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’, onde se dispõem os ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento’ dos indivíduos (LAROSSA, 1994, p. 37-38).

Por trás da ideia de produção veiculada, a educação carregaria consigo a inércia instrumental do seu tempo. “Estamos lidando com inércias, nas quais o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa dos indivíduos - neste caso, dos indivíduos enquanto dotados de uma certa experiência de si - fica sistematicamente elidido”, segundo a “relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma” (LAROSSA, 1994, p. 38). Das contingências da relação, conjugadas no singular, evocam o paradoxal “nascer” do “sujeito individual”¹⁰, simplesmente, o “eu” para o proveito de outrem.

Aquele “sujeito” nasceria da construção psicológica em realização prática das pedagogias e das terapias instrumentais do desenvolvimentismo. Para Larossa (1994), o sujeito individual desprenderia o:

discurso pedagógico atual, por exemplo, muito influenciado pela Psicologia Social do Desenvolvimento, é quase obrigatório falar de como se ‘desenvolve’ a auto-identidade, o autoconceito ou, em geral, a consciência de si, em um sentido cada vez mais ‘diferenciado’, mais ‘maduro’ ou mais ‘realista’, sempre que se dêem as condições adequadas. Em um contexto terapêutico, e com matizes distintos, segundo a orientação teórica e prática da terapia em questão, é freqüente falar de formas não desejáveis ou inclusive patológicas da relação da pessoa consigo mesma como, por exemplo, a culpabilidade e a vergonha de si em alguma de suas modalidades extremas, a irresponsabilidade, a debilidade da vontade ou do caráter, a ausência de autoconfiança, a perda ou o debilitamento da identidade, distintas formas de neurose ou de psicose tomadas como patologias do

papel tão central na teoria e prática da educação” (BERSTAIN, 2003, p. 79-80). O texto, publicado em 1996 em Londres, apresenta os meandros das competências quer irá ser difundida enquanto política de Estado de Educação no Brasil, quase duas décadas depois.

¹⁰ “Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria ‘coisificar’ as consciências” (FREIRE, 1999, p. 13)

princípio de identidade, etc. Portanto, todos os termos dos quais falava antes [conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc] podem ser elaborados também como se fossem características normativas do sujeito formado ou maduro, ou do sujeito são ou equilibrado, que as práticas educativas e/ou práticas terapêuticas deveriam contribuir para constituir, para melhorar, para desenvolver e, eventualmente, para modificar (LAROSSA, 1994, p. 40-41. Grifos do autor).

Observando a instrumentalidade pedagógica segundo a psicologia social do desenvolvimento, identificamos que a natureza das “psi” centraliza o foco no indivíduo aprendente. Todavia, algumas perspectivas interacionistas consideram a necessária participação do outro na aprendizagem. Interação que nos parece coerente na perspectiva política freireana, situando que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão” (FREIRE [1921-1987], 1987, p. 39). Além disso, na perspectiva política aretiana, a aprendizagem (política situada) ocorreria nas relações entre uns e outros¹¹, e não propriamente concentrada neste ou naquele aprendente. Do mais, a “estreita comunhão entre psicologia e educação tende a ser perniciosa para a educação e sua finalidade, isto é, proporcionar aos jovens e crianças um adequado deslocamento do espaço privado da família para o espaço público do bem comum” (CESAR, 2010, p. 830).

Em Cesar (2010), verificamos dois tipos de educação, diferenciados entre si pela finalidade. A primeira situa a finalidade enquanto transferência de responsabilização dos atributos de família à escola. A segunda, a sua finalidade social, ou seja, “proporcionar aos jovens e crianças um adequado deslocamento do espaço privado da família para o espaço público do bem comum”. Deste modo, a escolarização seria a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDT, 2002, p. 238). Sob tal sentido e finalidade, a escolarização poderia significar o espaço de relações entre os migrantes do mundo construído e em construção, oportunizando a eles o conjunto de conhecimentos (sociais, culturais, racionais, técnicos, científicos, históricos, econômicos...) socialmente relevantes.

Notadamente, outras finalidades e sentidos de educação nos são apresentados pela pedagógica instrumental, centralizada na ação disciplinar; tendo tudo por ver; justificando a ordem necessária para transferência de conhecimentos aos não iluminados (alunos). A ação disciplinar, organizada ao fim de manutenção da ordem social, tendeu a controlar a tensão social, todavia, verifica-se seu crescimento em extensão e em complexidade de tensão social.

¹¹ Penso termos chegado ao limite de nossas reflexões, pois o trabalho não pretende se aprofundar no exame das questões inerentes às teorias de ensino ou aprendizagem.

Vejamos os casos de violências (intra e extra) escolar, amplificando em níveis e meios de ação, dos casos de *bullying* ao manejo de armas progressivamente letais, cada vez mais frequentes e expressivos em escolas e em universidades estadunidenses. Letalidade conduzida pela elevação dos níveis de tensão social pode ser averiguada nas instituições escolares, podendo ser atribuídas às diretrizes instrucionais pautadas nos ideais de direito privado a igualdade com a liberdade, fraturadas dos deveres públicos que desvinculam a responsabilização do indivíduo.

Observando a letalidade social em questões inerentes às condições de igualdade à educação básica segundo a instrução educacional estadunidense, Arendt (2002) questiona o nivelamento social a partir da igualdade, observa que o:

princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária [...] torna a crise educacional na América tão particularmente agudo é o temperamento político do país que, espontaneamente, peleja para igualar ou apagar tanto que possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado à custa da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes (ARENDT, 2002, p. 229).

O significado político da *igualdade de acesso e de oportunidades*, ajustado ao sistema de educação como *direito inalienável cívico*, por um lado, tendeu à equalização do acesso à escola; por outro lado, significou a perda de referência de autoridade no tecido social, em relação das crianças aos docentes ou ao mundo adulto. A perda de referência de autoridade, acentua o:

modo como o princípio político da igualdade foi transposto e atualizado – estendendo-se para as relações entre adultos e crianças, entre os que são velhos no mundo e aqueles que nele acabam de chegar – resultou no agravamento da indistinção entre o que é próprio de uma *relação política* e o que é próprio de uma *relação pedagógica*. Ou seja, um dos resultados da transposição dos ideais políticos modernos de *liberdade* e de *igualdade* para o campo pedagógico é a crescente indistinção entre a natureza das relações que os cidadãos travam entre si, relação pedagógica no espaço comum e público, e a daquelas entre professores e alunos num contorno institucional distinto e específico: a escola (CARVALHO, p. 818, 2014. Grifos do autor).

A perda de referência de autoridade pelas crianças (aqueles que acabam de chegar) em relação ao mundo adulto, transposta a relação pedagógica linear de igualdade e de liberdade, transforma a ação educacional em um lugar de disputada desmedida, comprometendo o foco educacional. Disputas incitadas pelos recém chegados por mais espaços individuais, avançando sobre aos espaços públicos (dos outros, adultos), desprendendo a ‘indistinção entre a natureza das relações que os cidadãos travam entre si’. Diante dos confrontos, a ação pedagógica disciplinar é justificada para manter a ordem; e assim, tornando-se indispensável a

educação familiar transferidas à escola, bem como, as lógicas de um mundo econômico liberal e ideal; mundo esse habitado e reproduzido pelo individualismo e, artificialmente, partilhado entre os iguais.

Para além do exame de estruturas geradoras do individualismo, introduzidas por políticas utilitaristas nas práticas de escolarização, cabe-nos averiguar as possíveis formas de aprimoramento político-pedagógico escolar, tendo em vista a *autonomia do pensamento pelo sujeito social*. Uma autonomia que acolha e reconheça aquele ser nascente, possibilitando-o o acesso ao legado de conhecimentos a ele dispostos; e, que proteja a natalidade daquele que chega ao mundo preexistente, encontrando o amparo à sua diferença mediante o reconhecimento social.

2.4 A IGUALDADE E AS DIFERENÇAS: “NOSSA ATITUDE EM FACE DA NATALIDADE”

Ao observar as relações políticas recorrentes das instituições escolares, em especial as estadunidenses, Hannah Arendt examina a crise na educação resultante das influências pedagógicas entre adultos e crianças. Trata-se, portanto, da iniciativa de interpretar as questões políticas envolvidas nas relações “pedagógicas” entre adultos e desses com as crianças, ou seja, a “nossa atitude em face da natalidade” (ARENDT, 2002, p. 193). A autora expande reflexões sobre o modo com que o caráter político envolvido na educação se estende à esfera pública. Como ponto de partida, o caráter político é interpretado a partir de “Rousseau, de acordo com o qual a educação se transformou num instrumento da política e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação” (ARENDT, 2002, p. 25).

A disposição educacional enquanto a própria atividade política emergiria das relações que estabelecemos *Entre o passado e o futuro* (destaque ao título da obra). Nesse viés, a autora dedica o concatenamento *temporal* ao *político* frente à *apreensão*, à *conservação* e à *renovação* de conhecimentos no âmbito da escolarização, haja vista a ação pública (ARENDT, 2002).

A *apreensão* do conhecimento acumulado é tida como bem a ser valorado, pois constituiu o legado histórico das realizações públicas. As circunstâncias de *conservação* e *renovação* de conhecimentos podem ser interpretadas pela coexistência paradoxal (e híbrida), tendo em vista o duplo movimento histórico e político empreendido pelo sentido originário dos termos. Sendo os termos explicados mediante a figura do imigrante, da seguinte maneira:

o facto de que a escola não serve apenas para americanizar as crianças mas tem também efeitos sobre os seus pais, o facto ainda de que, aqui, se ajudam efectivamente as pessoas a abandonar um mundo velho e a entrar num novo, tudo isto dá força à ilusão de que o novo mundo está a ser efectivamente construído através da educação das crianças. É claro que não é esta a verdadeira situação. O mundo em que as crianças estão a ser introduzidas, mesmo na América, é um mundo velho, quer dizer, um mundo pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos, um mundo que só é novo para aqueles que nele entraram recentemente pela imigração (ARENDT, 2002, p. 26).

A metáfora do imigrante (homem nascente) é caracterizada por aqueles que, diante do desconhecimento do novo (mundo), seriam educados socialmente por meio de conhecimentos pré-existentes (velho-mundo). Poderia, então, o imigrante exigir adequações ao mundo com a sua chegada? Quais referenciais ele teria para esse novo mundo?

Por trás dessas questões, estão algumas pedagogias instrumentais modernas (e individualistas) que colocam a centralidade do ensino no estudante (criança, jovem ou adulto), sendo que o recém-chegado passa a existir por si e para si. Os exemplos mais recorrentes desse aspecto situam a educação familiar quando os pais perguntam ao filho (de três anos) o que ele quer comer e/ou quando o professor deixa a cargo do aluno o que ele quer aprender e, consequentemente, o que ele se deixa ensinar frente ao que se deveria ensinar. A responsabilidade do educar e do ensinar caberia aos seus tutores do mundo velho? Que responsabilidades teriam aqueles que deveriam alimentar/ensinar?

Corriqueiramente, podemos averiguar que os recém-chegados *tomam* o que pedem e, egocentricamente, desde crianças, a infantilização adulta aprende como se portar e o que fazer para ser individualista.

Nos contextos em que a ação pedagógica se dispõe à aprendizagem individualista, a centralidade da ação utilitarista diverge estruturalmente do conjunto de valores que compõe o legado social que possibilitou a emergência daquele indivíduo naquela organização social; inclusive, oportuniza/ou a imigração (natalidade) dele ao mundo novo. A emergência das ações/ideias do velho mundo tenderiam a ser preservadas. Todavia, se almejarmos a ação político-pedagógica de conservação e de renovação, no sentido de aprimorar os conhecimentos acumulados até então, há de protegermos aquele que aprende. Então, a ação envolveria a história humana nas relações entre preservação e proteção em vias de mão-dupla, e essas não necessariamente se repelem, pois socialmente coexistem.

A ação da *apreensão*, da *conservação* e da *renovação* de conhecimentos, considera que:

A história do homem começa pela ação onde o milagre da natalidade acontece, seja nas escolas, assembleias ou conferências. A ação é a atividade

que possui a maior relação com o nascimento. A essência do nascimento é a ação, que possibilita a maior relação entre os homens, que mesmo sendo seres únicos tornam-se plurais entre os outros e com os outros, fazemos surgir histórias singulares (ARENDT, 2002, p. 215).

A ação (trabalho laboral) torna possível o nascimento e a vida inerente à atividade política entre uns e os outros. Desse processo de ação e reação, desprendem-se novos processos, e nestes estão postos a ausência absoluta do controle e dos movimentos em que o circuito social põe em ação as relações de poder, que são, por vezes, conflituosas. Por isso, o “convívio de homens e não de anjos” (ARENDT, 2007, p. 46).

Diante do convívio de homens (imigrantes e migrantes), a escolarização oportunizaria o devir da vida em sociedade, pautando-se na condição humana, sendo politicamente envolvida como a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, a fim de fazer com que a transição da família para o mundo seja possível” (ARENDT, 2002, p. 238).

A ação escolar, ou seja, a escolarização, situada por conduzir a) a ação de ultrapassar a educação de domínio privado do lar, o que pode tornar possível a transição da família para o mundo, b) ao ver-se comprometida com o mundo social possível. Comprometimento que tende a revelar a c) intensidade da transposição da imigração em termos da *apreensão*, da *conservação* e da *renovação* de conhecimentos enquanto intensidade de aprendizagem; e também, d) demonstrando a importância dos conhecimentos pela relevância pública que pratica. Deste modo, e) observando sua intensidade, a via política da escolarização seria inseparável do componente pedagógico, no sentido de romper com os limites do disciplinamento, pois interessaria a qualidade social dos conhecimentos e não a quantidade utilitarista deles. Assim, o *corpus* da escolarização se comportaria como instituição renovadora de si, situando-se no tempo-espço, reconhecida por sua autoridade e qualidade social, validada pelos conhecimentos mobilizados em nome do bem comum e envolvida pelo reconhecimento promotor das diferenças.

Situar o reconhecimento significa posicionar o que impõe a ele resistência, ou seja, a igualdade, elaborada segundo a competência da pedagogia instrumental. Podemos averiguar que a igualdade emerge do versátil vocabulário utilizado para justificar a inserção de conteúdos/conhecimentos no currículo escolar, expandindo a medida da individualização (majoração) do poder frente às demandas sociais que, historicamente, incorpora estratégias conceituais para justificá-lo na prática. Fato notório no currículo escolar do mundo ocidental desenvolvido economicamente, sobrevive da sobrecarga de conhecimentos instrumentais (enciclopedistas/técnicos) na formação de trabalhadores em tempo integral, de modo a os

conduzirem aos extremos do individualismo e da desumanização.

É claro que a disposição dos conteúdos instrumentais situa algumas resistências à aceitação social, diante da recusa da desumanização gerada. De modo a dirimir a resistência, o modelo instrumental chega muito cedo aos nossos lares, antes mesmo das NOSSAS crianças irem à escola.

Ainda no domínio da família, a criança-migrante (cada vez mais de filho único) teria o primeiro contato de sociabilidade com sua família (aprendendo as primeiras lições sobre as condições e responsabilidades para que a vida familiar seja possível). Assim, os pais-educadores, ao estarem absorvidos pelo mercado de trabalho, conferem o vácuo sociabilizador à criança e, tão logo que podem, transferem funções e atribuições às instituições escolares. A docência, ou seja, a educação adquire feições maternas e paternas (instrumentalidade pedagógica fase 1). Mas como os docentes poderiam assumir tal função/responsabilidade, já que também são praticantes de tal transferência de responsabilidades? Poderiam eles, docentes, desenvolver a educação, já que têm dificuldades de assim o fazer no âmbito de sua própria família?

A instrumentalidade pedagógica, em sua fase inicial, caracterizada por conferir ao trabalho docente a educação familiar, é realizada segundo a produção em linha de série (a começar pela pré-escola, primeira série, segunda série...). O docente, diante de uma série numerosa de estudantes, inicialmente transforma a educação em técnicas de entretenimento, prosseguindo com doses crescentes de conteúdos úteis ao mercado de trabalho. Esse tipo de educação compensatória (de vertente Francesa) irá voltar esforços à instrumentalização de habilidades e competências (*vide* F. Perrenoud); distante do afeto familiar, induz a individualização, mesmo estando em grupos de estudantes. O crescente sentimento de solidão torna-se depressivo aos filhos, e os pais tornam-se progressivamente mais presentes. E os presentes, cada vez mais caros, justificam a ausência familiar, ao passo que exigem mais esforços de seus “pais” ao mercado de trabalho.

Nestas bases, o trabalho docente, massificado em uma linha de montagem (uma vez que tem de atingir metas de atendimento a tantos filhos postíços), por vezes, impessoaliza o trabalho e a sua humanidade, escondendo-se no indivíduo que há em uma fábrica. O trabalho pedagógico passa a falar pela necessidade disciplinar sem prestar contas ou justificar sua posição social; como instrumento, não há o que pensar, não há tempo. O programa curricular é grande.

O docente, ao se apresentar tão impessoal quanto o currículo que trabalha, vê-se instrumento do ato de disciplinar em um lugar que impera a liberdade como o

desenvolvimento pleno do indivíduo. Naquele ambiente, há pouco por considerar sobre as diferenças uns dos outros, bem como do reconhecimento de uns em relação aos outros. E, assim, a nascente egoísta transforma-se em direito de privatividade do indivíduo, refutando as diferenças e aclamando a igualdade, expondo-as com traços antagônicos aos diferentes que convivem naquele espaço educacional. O aprendizado capaz de produzir linhas rígidas entre pessoas e espaços que vão além da escola (lugar e trabalho, bairro e classe, cidade e desenvolvimento...) setoriza territórios estigmatizados com artificialidades preconceituosas, cheios de ódio e raiva.

Sob tais 'linhas' rígidas que setoriza territórios, significa à escola integrar aquela lógica de estigmatização, mediante a precarização. Assim, pela ótica instrumental, a escola ou o produto de seu trabalho não pode ser melhor que o meio oriundo de seus estudantes/docentes. Ao efeito da precarização, a localização e extensão dos focos de preconceitos sociais são generalizados, do modo que a igualdade propõe. Seguindo a naturalidade do efeito, o critério da economia política apaga (ou encobre) as relações ou as condições em que as diferenças historicamente são construídas, revelando estigmas que servem para ocultar ou isolar as reais condições de exclusão, aplicando-se assistencialismo pela economia política, à sombra do racismo, do pré-conceito, do *bulling*.

Com a afirmativa de que o espaço concentrador de iguais, oriundos da exclusão, denuncia o subdesenvolvimento social, poderia a escola ser um indicador da estabilidade social (inclusive, pela sua paisagem)? Naquele espaço, qual seria a estabilidade da ação política do indivíduo? A atitude política do indivíduo teria a pretensão de criar espaço-espelho que o identificasse? Em que medida os indivíduos e as feições de igualdade nutririam ou destituiriam relações de poder e de segregação social?

Vejamos que:

el valor de la identidad qua individualidad y, a menudo al mismo tiempo, proclaman el valor de la identidad como un tipo de igualdad simultáneamente distintiva y excluyente, como entre quienes recuran al género, la raza, la etnia e la preferencia sexual para construir una comunidad agraviada o de cualidad especiales. La igualdad a la que se recurre para fundar la comunidad pronto deviene da 'diferencia' que distingue a sus miembros de los no miembros. No es infrecuente que este movimiento se halle acompañado por la exigencia de que la 'diferencia' sea 'reconocida'. La principal implicación es que no cierto lugar fuera de la comunidad existe un 'reconocedor' cuya aprobación es considerada fundamental porque detrás de reconocedor descansa cierta identidad colectiva, cierta asociación que se remitió a extender tipo de reconocimiento que los grupos rechazados solicitan porque se sienten amenazados, disminuidos, despreciados, oprimidos (WOLIN, 1996, p. 155-156).

A segregação espacial perpassa um amplo processo social, sendo que a assistência da

economia política igualitária tende a ser severa com as diferenças. Segregação que desconsiderar as diferenças em prol da igualdade tende negar a condição e a possibilidade humana de sermos diferentes uns dos outros. Contrariando tal posição, serve a majoração do poder político, centralizador espacialmente que, quando entra em cena, procura atribuir papéis de igualdade a todos, escondendo as nuances algozes e, implicitamente, demonstra a vontade de universalizar o sentimento de pertencimento do indivíduo à classe (ou situação) dominante. O pertencimento do indivíduo com o estranho e externo, que alija, que oprime e que “exclui”.

As exigências da igualdade que se presta à individualização e à massificação cultural dos estudantes põem nos corpos inconscientes a alusão ao belo, ao que é bom, ao que é verdade. Essas exigências encobrem as plurais e diferentes circunstâncias de privação do trabalho, das condições das jovens vidas (de índios, dos negros, dos homossexuais, dos grupos étnicos, de religiosos, de mulheres...). Exigências que expostas a situações de exclusão demanda de autonomia do pensamento que os possibilitem identificar as pressões marcantes do mundo moderno, tendo em vista a ação política na esfera pública, caso desejemos superar as condições opressoras que nos vitimizam.

A autonomia do pensamento voltada à humanidade do sujeito envolveria relações de reconhecimento com o outro. Reconhecimento com o atributo da ação comunicativa que os possam conduzir à justiça social em relação aos diferentes membros da sociedade. Relações que podem tornar permeáveis as fronteiras entre as igualdades pelas diferenças. Permeabilidade com o propósito de reforçar a autonomia do pensamento de estudantes-sujeitos, possibilitando-os ampliar continuamente a capacidade reflexiva política na arena pública, de modo a acessar o direito elementar da vida social do ser cidadão: de participar da república. Inclusive do direito que lhe assiste: ser e pensar diferente. Buscando compreender possíveis horizontes constitutivos da autonomia do pensamento, buscaremos refletir o sentido análogo de esclarecimento, constitutivo por dimensões do conhecimento intersubjetivo, observando suas interfaces políticas com a escolarização.

3 - ESCLARECIMENTO E POLÍTICA: DESAFIOS DO PENSAR E DO AGIR COM OS OUTROS

A paisagem social projetada pela racionalidade moderna construiu, nas derradeiras décadas, um cenário planetário com rápidos movimentos, na mesma proporção que induz transformações no temperamento social, com marcas inimagináveis nos tempos anteriores. Transformações essas impulsionadas pela densidade técnico-científica e informacional da complexa rede de des/conexões que tornam a mecânica capital uma experiência sem precedentes, onde os “sólidos suprimem o tempo, para os líquidos, ao contrário, o tempo é que importa” (BAUMAN [1925-2017], 2001, p. 8). A liquidez diária experimentada nos processos sociais parece ocupar os espaços dialógicos de outrora. Fluida, ágil, ávida por mais liquidez, força a homogeneização/fragmentação – a modernidade líquida que se impõe sobre os sólidos e os tempos.

Liquidez que tendeu preencher os espaços da vida e suas instituições sociais (trabalho, família, amigos, vizinhos, escola...), conduzindo maciças transformações culturais em amplo conjunto social do Ocidente, verificadas no meio econômico, político, ético, estético, educacional etc. Essa liquidez demonstra também as transformações nos avanços do individualismo que redimensionam a vida em sociedade e a consequente “privatização” e apropriação dos valores da vida pública aos domínios privados, tencionando sobremaneira a vida em sociedade. Tensão verificada na ampliação da instabilidade social por um consumo global da violência, de antidepressivos, de emagrecedores, de narcóticos, de armas, da informação, do prazer narcisista...

Tensões e transformações expostas por Jürgen Habermas nos estudos sobre as mudanças nas sociedades, ao ponto de anunciar (na tese de pós-doutorado) a *Mudança estrutural na esfera pública* (1961), anunciando a decadência da vida pública. Nas décadas seguintes, Habermas argumentou que as mudanças se deram em função do redirecionamento dos discursos de opinião e da política nos compromissos estabelecidos na esfera pública. Demonstra que a:

formação da opinião e da vontade política não se realiza apenas na forma dos compromissos, mas também segundo o modelo dos discursos públicos, que visam a aceitabilidade racional das regras, à luz de interesses generalizados, de orientações de valor compartilhadas e de princípios fundamentados (HABERMAS [1929-], 2002, p. 272).

De outra maneira, Bauman expõe a situação da agenda de compromissos e a composição dos discursos públicos:

Como Henry A. Giroux e Susan Giroux recentemente nos lembraram: A democracia está em perigo quando os indivíduos são incapazes de traduzir sua miséria privada em preocupações públicas e ação coletiva. Como as corporações multinacionais moldam cada vez mais os conteúdos da maior parte da grande mídia, privatizando o espaço público, o engajamento cívico parece cada vez mais impotente, e os valores públicos se tornam invisíveis. Para muitas pessoas hoje em dia, a cidadania foi reduzida ao ato de comprar e vender mercadorias (incluindo candidatos), em vez de aumentar o escopo de suas liberdades e direitos a fim de ampliar as operações de uma democracia substancial (BAUMAN, 2009, p. 163. Grifos do autor).

A privatização contínua do espaço público significa para a democracia que a “ignorância política tem a capacidade de se autoperpetuar, e uma corda feita de ignorância e inação vem a calhar quando a voz da democracia corre o perigo de ser sufocada ou ter suas mãos atadas” (BAUMAN, 2009, p. 165). Significa a necessidade de que o manejo do:

uso público das liberdades comunicativas se transforme em processos de esclarecimento que, pela via da socialização¹² política, afetem o posicionamento e a forma de pensar de uma população (HABERMAS, 2002, p. 199).

Assim, “Precisamos da educação ao longo da vida para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam ao nosso alcance” (BAUMAN, 2009, p. 166).

Haveria nas reflexões de Habermas e de Bauman, assinadas nos parágrafos anteriores, a leitura exageradamente crítica da realidade por eles analisada? Seriam leituras do hemisfério setentrional e isolado de outras regiões do Planeta? O olhar não abrangeria os países com baixo desenvolvimento social? No que tange ao campo educacional, teriam aquela porção do Planeta uma escolarização básica por excelência? Com toda modéstia e razoabilidade possível, a resposta tende a ser não. Assim, buscaremos a visibilidade deste não ao longo do trabalho.

Antes, pois, temos alguma consciência de que este não, juntamente com a leitura crítica do real, tende a nos apresentar um túnel sem saída, a frente da metafísica da morte segundo Simmel ([1858-1918], 1996). Todavia, reconhecemos a necessidade e importância do teor crítico, uma vez que não é isolado em si, para refletirmos sobre as questões inerentes à escolarização.

Ao refletirmos sobre as dimensões da escolarização, situar possíveis condições de superação das tensões modernas a nós é de grande valia. Dentre as possíveis condições de

¹² Podemos observar a aproximação dos sentidos de socialização e de sociabilidade apontadas, respectivamente, por Habermas e Bauman; todavia, em ambas, há oposição quanto ao sentido de socialização exposto em Durkheim. A perspectiva de socialização durkheimiana é caracterizada como fato social ideal necessário a uma sociedade coesa para que assegure a sua continuidade e, por essa via, torne-se possível quando os indivíduos se adaptam ao processo de socialização.

superação, anteriormente situamos a natureza social da política segundo a reflexão arendtiana, pontuando (brevemente) algumas raízes do pensamento helênico/estoico. Superação que tende a ser nutrida com a ação política dialógica. Dentre os possíveis canais dialógicos, situaremos a perspectiva da ação comunicativa com vistas à escolarização em um possível projeto da autonomia do pensamento, ontologicamente construído pelo pensar e pelo agir de uns com os outros (docentes e discentes).

Entendemos que a autonomia do pensamento seja indispensável ao esclarecimento e, observada pela via da escolarização, desafia o nosso (docente) alcance. Desafia-nos uma vez a escolarização com capacidade dialógica, ou seja, aquela racionalidade baseada no respeito e na responsabilidade solidária com “o conteúdo racional de cada um pelo outro” (HABERMAS, 2002, p. 7). Responsabilidade comunicativa-solidária e politicamente envolvida na construção do lugar-comum. Contudo, essa responsabilidade tem sido afrouxada ao estado mínimo de relações e pertinências por racionalidades instrumentais privadas que invadem os espaços públicos, redirecionando as relações e contextos à anônima “sociedade” moderna.

De modo a explicitar o sentido “social” da modernidade, examinaremos alguns mecanismos difusores e de resistência caracterizados pela ação comunicativa e pela consequente produção e acesso intersubjetivo do conhecimento. Tratando-se de sentidos, assinalamos que a produção e acesso intersubjetivo do conhecimento do real está intimamente relacionada a formas de percepção, representação e intervenção na realidade (mesmo que funcional) sobre nós mesmos e sobre o mundo comum, pois os conhecimentos que idealizamos, de inúmeras maneiras, agem sobre o mundo, criando realidades e experiências, ainda que “não conhecemos o real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele” (SOUZA SANTOS, 2005, p. 69).

Introduzir algo nesse mundo cada vez mais tecnologizado, mais anônimo e mais privado, significa revisar o que nele está sendo introduzido, revisar nossas utopias, lapidar nossas vaidades, projetar virtudes e alimentar nossas esperanças que sejam nele o lugar acolhedor do bom, do bem e do belo. O nosso lar. Significa, também, questionar as realidades introduzidas em formas coercitivas e instrumentais de nosso conhecimento (ideias), pois elas tenderam a ampliar os passos dos processos de cooptação e de difusão da exclusão na mesma medida do negligenciamento da reflexão pública. Nessas bases, a formação da “autonomia” privada de setores da sociedade e o consequente individualismo têm muito a responder às nossas angústias e aspirações daquele possível e requerido lar.

Assim, dedicaremos alguns esforços em explicitar os sentidos e a natureza do

conhecimento produtor de realidades e de alguns meios difusores de condicionamentos resultantes da “autonomia” da esfera privada. No momento seguinte, apresentaremos as feições do conhecimento voltado ao esclarecimento composto pela diversidade do saber, com vistas às sociedades plurais, inclusivas, bem como, as possíveis contribuições do esclarecimento à autonomia do pensamento para pensarmos a escolarização, ao considerarmos as contribuições da ação comunicativa no acesso e na construção do conhecimento intersubjetivo. Vejamos.

3.1 MECANISMOS DE “AUTONOMIA” DA ESFERA PRIVADA

As ideias desempenham papel preponderante para projetarmos e constituirmos o mundo e, inclusive, para o aprimoramento da vida social. A composição das ideias revela aspectos tanto de autonomia quanto de dependência na busca por espaços para responder às limitações e às contingências da realidade. O aprimoramento significa pensar os mecanismos por traz das ideias modernas, no sentido de entender e superar os propósitos da autonomia privada, as suas representações no mundo e os seus objetos de experiência resultante.

A disposição das ideias poderá nutrir o exame da “subjetividade privada” pelas concepções que as identificam e que as cimentam em “auto” consciência de vida autônoma. Antes de explicitarmos os meios difusores da subjetividade privada e seus propósitos, temos de apresentar a nossa compreensão de público e de privado.

Deriva o:

termo «privado» em sua acepção original de «privação»: tem significado. Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação «objetiva» com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação privatividade reside na ausência de outro; para este, o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros (ARENDT, 2004, p. 68. Grifos da autora).

O domínio do privado revela o proprietário e confere a posse das coisas ao primado da propriedade objetiva das coisas e ideias (*copyright*). A propriedade que divide (e concentra) um mundo “comum” de coisas, excluindo a presença do outro, ao passo que desprovê os

outros em níveis extremados; das quais, também confere relações de privação e de precariedade como características fundantes da privatividade.

A objetividade das relações de privação e de escassez garantiu, nos últimos anos, o fenômeno aparentemente inédito na história da humanidade: a massificação da solidão (especialmente, entre os mais ricos), o aniquilamento da esfera pública e a privatividade de grande parte do mundo material por poucos homens, na mesma proporção da extinção de seus lugares no mundo banal.

Os germes presentes nas relações de privação e de escassez ao (pre)tender ocupar os espaços de riqueza da “vida pública” e a sacrificá-la ao seu benefício. A tal pretensão, chama atenção as performances do “indivíduo [em sua] profunda conexão entre o privado e o público, evidente em seu nível mais elementar na questão da propriedade privada, corre hoje o risco de ser mal interpretada em razão moderna equacionamento entre a propriedade e a riqueza, de um lado, e a inexistência de propriedade e a pobreza, de outro” (ARENDT, 2004, p. 70-71).

Ao buscarmos situar alguns mecanismos políticos que conferem legitimidade à autonomia privada na esfera pública, cabe-nos situar como foram estruturados e associados ao princípio republicano de liberdade e de igualdade. Nesse propósito, quais seriam as implicações ao pensamento republicano de liberdade e de igualdade como influenciadoras e formadoras do pensamento? Como estruturalmente estariam ajustadas à escolarização?

3.2 VIDA ACTIVA, LIBERDADE E IGUALDADE

A expressão da vida ativa remonta à tradição política da sociedade grega antiga, a partir da qual organizaram a vida social. Tradição que trazia ao embate questões entre a filosofia-política e a vida na *pólis* (cidade estado) mediante a *vita activa*.

Consagrada por Sócrates [470-399 a. C.], a *vita activa* envolveria a *bios politikos* por uma atmosfera impregnada pelos interesses e assuntos públicos; ele a distinguiu em três modos de vida *activa* (participativa). A primeira consistia de homens livres (de ação livre). Eles poderiam escolher livremente o que fazer para atender a si, independentemente das necessidades dos outros (ou das relações delas decorrentes), bem como eram livres de quaisquer pressões ao trabalho que exigisse a sobrevivência orgânica do indivíduo. A segunda envolveria homens escravos, tendo seu trabalho a serviço dos homens livres. E a terceira consistia o labor de homens artesãos e mercadores, ambos livres do trabalho escravo.

As tratativas políticas caberiam apenas aos homens livres, excluindo os demais homens (segundo e terceiro) para debater e deliberar sobre os assuntos públicos da *pólis*. Os não livres eram também os que não dispunham de liberdade dos seus movimentos e ações; portanto, eram desprovidos do *bios politikos* (sendo as mulheres e os estrangeiros, não inclusos em nenhum dos três modos de vida, portanto, inferiores como homens e desprovidos de dignidade humana).

A *bios politikos* considera fundante a liberdade/independência de uns em detrimento das restrições aos outros, sendo que a:

principal diferença entre o emprego aristotélico e o posterior emprego medieval da expressão é que o *bios politikos* denotava explicitamente somente a esfera dos assuntos humanos, com ênfase na ação, *praxis*, necessária para estabelecê-la e mantê-la. Nem o labor nem o trabalho eram tidos como suficientemente dignos para constituir um *bios*, um modo de vida autônomo e autenticamente humano; uma vez que serviam e produziam o que era necessário e útil, não podiam ser livres e independentes das necessidades e privações humanas (ARENDT, 2004, p. 21. Grifos da autora).

As necessidades e privações da *condição humana*, a *bios politikos* fundava-se no bom como objeto (e objetivo) dos assuntos da *polis* e/ou como consumo dos prazeres do corpo. Arendt (2004), salienta que:

Não que os gregos ou Aristóteles ignorassem o fato de que a vida humana sempre exige alguma forma de organização política, e que o governo dos súditos pode constituir um modo de vida à parte; mas o modo de vida do déspota, pelo fato de ser meramente uma necessidade, não podia ser considerado livre e nada tinha a ver com o *bios politikos* (ARENDT, 2004, p 21-22. Grifos da autora).

A exigência do governo dos súditos constituía uma liberdade restritiva à parte, pois os privava de atividades superiores (do bom em direção do bem e do belo) dos demais, correspondendo mais à *askholia* (ocupação) e junção com a *scholé* (ócio) grega, com vista da absoluta quietude humana à contemplação, abstendo de movimento físico externo a qualquer tipo de atividade que não fosse a política.

Observando as três atividades humanas fundamentais à sociedade grega (o labor, o trabalho e a ação), Arendt (2004) assinala que seriam indispensáveis à vida ativa do homem para aquele povo. Naquela sociedade, o labor corresponderia a alimentar o “processo biológico do corpo humano”. O trabalho envolveria “a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana”, sendo dedicado à obtenção de coisas da mundanidade para sobrevivência e pertinência da vida individual e, portanto, adversa da vida pública. “A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas

ou da matéria”, atividade por excelência, envolveria a “relação com a política entre os homens” (ARENDT, 2004, p.15).

As referências da *ação* na *bio politikós* grega influenciaram sobremaneira a constituição da república romana, e esta na organização política contemporânea ocidental. Organização política atualizada no modo da vida social, uma vez que:

o *labor* perpetua o ciclo da vida, atendendo a necessidades humanas, o *trabalho* busca a permanência do mundo, revelando sua criatividade. Mas a durabilidade desse artifício depende não só da existência de obras como do reconhecimento público de seu pertencimento a um mundo comum. Uma catedral, um monumento ou uma mesa só podem vir a existir porque a fabricação humana retira a pedra ou a madeira do ciclo da natureza – que as gerou e as consumiria – e lhes empresta um novo uso e um significado comum e compartilhado [...].

Mas o mundo público é também onde os homens, liberados da necessidade da luta pela vida (*labor*), podem se encontrar para, juntos, criar e gerir, por seus atos e palavras, o *bios politikós*, ou seja, a dimensão pública e política de sua existência; a ação (*práxis*). Trata-se de uma terceira dimensão da existência humana, voltada não para a manutenção da vida ou para a produção de objetos, mas para a constituição de uma teia de relações humanas. Se o produto do *labor* é algo a ser consumido na necessidade de manutenção da vida, o do trabalho é uma obra pertencente ao mundo, e o fruto da ação é a história humana. Melhor seria dizer: as histórias dos atos e palavras por meio dos quais os homens, na singularidade de sua existência, mostram quem são (CARVALHO, 2008, p. 416. Grifos do autor).

Sob tais bases em nossa sociedade, o labor docente observaria o atender das necessidades de permanência neste mundo, onde os esforços daquele trabalho considerariam reconhecimento público de seu pertencimento pela parte que retira do meio social, ressignificando-o, e a ela devolve enquanto contribuição de seu estado de arte, mantendo comum compartilhado. Da parte que retira da materialidade histórica cultural bruta observamos o conhecimento a ser moldado pelo refinamento do labor envolvente pelo ensino-aprendizagem. Labor que exigiria a mediação da ação (*práxis*), a produção conjunta em que as teias de relações humanas consumam e criam os objetos de saber, sendo que todos os praticantes saem ressignificados nos atos de apreensão; daí o novo uso e significado.

Todavia, a informação, objeto e produto de arte bastante valorada pela *vita activa* moderna, decompõe e resinifica a *res publica* ao sabor da economia privada do indivíduo, ou seja, “a luz da esfera pública não apenas diluiu a antiga divisão entre o privado e o político, mas também alterou o significado dos dois termos e a sua importância para a vida do indivíduo e do cidadão, ao ponto de torná-los quase irreconhecíveis” (ARENDT, 2004, p. 47).

O irreconhecível se apresenta diante da forte luminescência em que os negócios

configura o Estado sócio atrativo do mercado ao ampliar a privatividade da *ação* em prol do labor capital corporativo. Ação que se dá ao contrapeso político estatal no imaginário social, consequentemente, redimensiona as feições do *trabalho* e do *Labor*, bem como a reflexividade política ao estado do mínimo social aos passos da privatividade das políticas do bom/bem Estado Social, ou seja, a economia política de estado. Assim:

O fato histórico decisivo é que a privatividade moderna, em sua função mais relevante – proteger aquilo que é íntimo – foi descoberta não como o oposto da esfera política, mas da esfera social, com a qual, portanto, tem laços ainda mais estreitos e mais autênticos (ARENDT, 2004, p.48).

Se os indivíduos de outrora eram aqueles privados da ação política (praticantes do *labor-trabalho*), o indivíduo contemporâneo é aquele centraliza, ou que privatiza a ação política mediante o *labor* (administrador das artes de ofício), e o transforma em *ação* (economia política). O *trabalho* continua sendo aquele mantenedor de suprimentos para a vida orgânica, a sombra do *labor/ação*, aprofundado no “artificialismo da atividade humana”, cognitivamente paralisado, submetendo-se aos rigores e às exigências da sociedade do consumo, apreendidos à massa.

Presos aos “artificialismos da atividade humana” (o *trabalho* servil), o *labor* o dispõe ao estrato inferior da *vita activa*. Aprisionados a artificialismos do *labor*, pois a moralidade sedutora de racionalidades se constitui entre as hegemonias do privado e do público, coincidentemente, a estruturação privativa de “oposição” política entre a necessidade e a liberdade, entre a futilidade e felicidade, entre a felicidade e a razão e, finalmente, entre a vergonha e a moral, avessas à dignidade humana. Ao examinar o efeito hegemônico do privado, Touraine ([1925-] 1994), assinala que:

É surpreendente o paralelismo entre a moral de Kant e a política de Rousseau que propõe uma submissão absoluta do indivíduo a uma vontade geral, que constrói uma sociedade ao mesmo tempo voluntarista e natural, isto é, que assegura a comunicação entre o indivíduo e a coletividade e estabelece o vínculo social ao mesmo tempo como necessidade e como liberdade. Tanto Rousseau como Kant não escolheram a felicidade contra a razão ou a razão contra a natureza; eles rejeitam a redução estoica da felicidade à virtude exatamente como a ilusão epicuriana segundo a qual a virtude consiste em procurar a felicidade. Trata-se para eles, no mais alto grau da filosofia das luzes (*Aufklärung*), de unir a razão e a vontade, de defender uma liberdade que é menos revolta contra a ordem social do que submissão à ordem natural (TOURAINÉ, 1994, p. 31. Grifos do autor)

Diante das dicotômicas liberais que se revoltam contra a ordenamento público, significa a avessa felicidade narcisista da beleza segundo o seu espelho, ou seja, que “o necessário, o fútil e o vergonhoso tenham o seu lugar adequado na esfera privada” (ARENDT, 2004, p. 83); mas não seriam aqueles avessos que se tornam objeto público nas

redes sociais virtuais?

Em nome da liberdade absoluta, o vergonhoso moderno parece incorporar virtudes de outrora (moral, honestidade, benevolência, responsabilidade, generosidade ...), ressinificando os espaços sociais vitais, redimensionados pelas demandas ou lógicas de mercado corporativo, as quais se voltam para a fragmentação da vida. Mesmo que a banalize e a torne do maior grau de subserviência, suas lógicas demonstram sobressair

O espírito do Iluminismo quer destruir não apenas o despotismo, mas os corpos intermediários, como o fez a Revolução Francesa: a sociedade deveria ser tão transparente quanto o pensamento científico. Ideia que ficou muito presente nos ideais franceses de república e na convicção de que ela deve ser, antes de mais nada, portadora de ideais universalistas: a liberdade, a igualdade e a fraternidade. O que abre as portas tanto ao liberalismo quanto a um poder que poderia ser absoluto, porque seria racional e comunitário, poder já anunciado pelo Contrato Social, que os jacobinos procurarão construir e que será o objetivo de todos os revolucionários, construtores de um poder absoluto porque científico, e destinado a proteger a transparência da sociedade contra o arbítrio, a dependência e o espírito reacionário.

O que vale para a sociedade, vale para o indivíduo. Sua educação deve ser uma disciplina que o liberte da visão estreita, irracional, que lhe impõem sua família e suas próprias paixões, e o abra ao conhecimento racional e à participação em uma sociedade que a ação da razão organiza. A escola deve ser um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre princípios racionais. O professor não é um educador que intervém na vida privada das crianças que não devem ser outra coisa a não ser alunos; ele é um mediador entre eles e os *valores universais da verdade, do bem e do belo*. A escola deve também substituir os privilegiados, herdeiros de um passado rejeitado, por uma elite recrutada através de provas impessoais realizadas através de concursos (TOURAINÉ, 1994, p. 20. Grifos nosso).

A “autonomia” requerida ao seu dispor evoca a emancipação de direitos aos iguais, estando eles presentes na formação escolar, notadamente impessoal, com vistas à reprodução de verdades que reforçam o privado como direito universal. Reprodução comumente cimentada

pela imagem positiva de um mundo governado pela razão. Será necessário falar de uma sociedade científica ou racional? O projeto conduzirá os revolucionários a criar uma sociedade nova e um homem novo, aos quais imporão, em nome da razão, obrigações maiores que as das monarquias absolutas (TOURAINÉ, 1994, p. 20).

Que imagem teria a revolucionária escola-instrumental com capacidade de criar uma sociedade nova e um homem novo? Teria algo a ver com aquela que representa as racionalidades liberais? Aquela instituição estaria estimulando os avaros por consumo de massa aos serviços da indústria (cultural)? Seria também aquela voltada à estratificação da elite instruída de burgueses e de intelectuais que experimentam o status social elevado ao

prazer estético de Narciso? Que implicações teriam as racionalidades firmadas com o propósito de garantirem a permanência de extratos sociais (profissionais) no poder? Como revolucionaria o imaginário das representações simbólicas por atores em suas performances de distinção? Como seriam preenchidos os espaços públicos por performances dos indivíduos mais iguais dentre os outros iguais? Como seriam as reservas de proteção de propriedade autoral da imagem, do som, do imóvel, do móvel, da tecnologia (da terra, água, ar...)?

A liberdade elevada ao patamar de direitos à igualdade (pois são transformados em direitos as necessidades de se ter para si pedados da natureza ou de espaços públicos) induzem rupturas nas sociedades de classes ocupadas por aparatos massificadores em uma sistemática política mantenedora de privilégios e de precarização. Sistemática estendida e reproduzida em si, por si, que se mostra através das relações de interesses entre os atores e na truculência da força conferida e utilizada pelo Estado em prol de sua manutenção; e, ambas, concatenam ciclos legislativos de administração da “vida pública” moderna. Para Touraine (1994):

A idéia de modernidade, na sua forma mais ambiciosa, foi a afirmação de que o homem é o que ele faz, e que, portanto, deve existir uma correspondência cada vez mais estreita entre a produção, tomada mais eficaz pela ciência, a tecnologia ou a administração, a organização da sociedade, regulada pela lei e a vida pessoal, animada pelo interesse, mas também pela vontade de se liberar ele todas as opressões. Sobre o que repousa essa correspondência de uma cultura científica, de uma sociedade ordenada e de indivíduos livres, senão sobre o triunfo da razão? Somente ela estabelece uma correspondência entre a ação humana e a ordem do mundo, o que já buscavam pensadores religiosos, mas que foram paralisados pelo finalismo próprio às religiões monoteístas baseadas numa revelação. É a razão que anima a ciência e suas aplicações; é ela também que comanda a adaptação da vida social às necessidades individuais ou coletivas; é ela, finalmente, que substitui a arbitrariedade e a violência pelo Estado de direito e pelo mercado. A humanidade, agindo segundo suas leis, avança simultaneamente em direção à abundância, à liberdade e à felicidade (TOURAINÉ, 1994, p. 9).

Diante das promessas da modernidade não cumpridas, ou seja, da abundância, da liberdade e da felicidade, o direito à igualdade torna-se emblemático à “medida em que uma sociedade se torna capaz de ação política e pode atuar sobre si mesma, uma constituição democrática *autoriza* os cidadãos à progressiva institucionalização de direitos civis iguais” (HABERMAS, 2004, p. 222. Grifo do autor). Ainda:

a medida em que ‘a idéia da igualdade dos seres humanos’ – no sentido do respeito uniforme pelos interesses de cada um – tem alguma relevância para a constituição, ela se expressa no princípio jurídico, no direito aos mesmos direitos subjetivos, assim como na organização constitucional do poder do Estado. O sentido de inserção dos direitos humanos esgota-se no gozo privado das mesmas liberdades liberais, enquanto o exercício cidadão das

liberdades políticas deve obedecer a uma lógica totalmente diversa (HABERMAS, 2002, p. 155-156).

O sentido de igualdade, explicitado por Habermas (2002), evoca a autodeterminação democrática baseada na homogeneidade de acesso uniforme aos direitos como princípio jurídico do Estado de direito (e de deveres). Uniformidade que deve ser observada e cumprida pelo poder de Estado, mediante suas instituições a todos os cidadãos, como direitos (e deveres) humanos. Todavia, a igualdade se torna restrita ao se tratar de gozo privado de liberdades (direitos e obrigações) liberais, pois visa ao “desacoplamento dos direitos fundamentais, que regulam o trato privado dentro da sociedade burguesa” (HABERMAS, 2002, p. 156). Portanto:

A liberdade particularista de um coletivo que afirma sua independência nacional diante do exterior, apresenta-se apenas como um invólucro protetor para as liberdades individuais dos cidadãos, realizadas no interior – a autonomia privada dos membros da sociedade, na mesma medida da autonomia política dos cidadãos. Nessa síndrome dilui-se o antagonismo conceitual entre uma concernência sem alternativa, porque adscritícia, a um povo, que se constitui numa característica imperdível, e a qualidade de membro, livremente assumida e garantida por direitos subjetivos, numa comunidade política voluntária, que oferece a seus cidadãos a opção da egressão (HABERMAS, 2002, p. 150).

As liberdades do estado de direito moderno se revelam convertidas politicamente em novos liberalismos que tornam possível a ampliação de concentração de bens socialmente produzidos, bem como o desvinculamento da responsabilização socioambiental (pobreza, agressão ao meio ambiente, sonegação fiscal, salubridade do trabalho terceirizado, corrupção política, dentre outras).

Os novos liberalismos desafiam continuamente a esfera pública a diluir antagonismos produzidos (fome, miséria, insegurança, analfabetismo...), seja diluindo os efeitos da crise produzida (com pão e circo mediático), seja apresentando a si como solução para a crise (mais subsídio público para o agronegócio com mais alimento para a engorda de animais, abertura de emprego com mais multinacionais, venda de armas para a população com mais violência, programas de crédito estudantil com mais escolas e universidades privadas...). Na igualdade no discurso político do liberalismo, nota-se o ator produtor da anorexia social (genericamente denominada de crise), sendo o mesmo que vende o antídoto. Portanto, quanto mais crise, nessas bases, mais fortalece a si e ao discurso liberalista. O discurso que desprende:

A leitura liberalista da autodeterminação democrática mascara, contudo, o problema das minorias ‘inatas’, que é percebido com maior clareza a partir do ponto de vista comunitarista, assim como do ponto de vista intersubjetivista da teoria do discurso. O problema também surge em sociedades democráticas, quando uma cultura majoritária, no exercício do

poder político, impinge às minorias a sua forma de vida, negando assim aos cidadãos de origem cultural diversa uma efetiva igualdade de direitos. (HABERMAS, 2002, p. 164).

A autodeterminação liberalista tende à manutenção e à perpetuação do poder político pelas minorias “inatas”, também denominada de elite (criolla, na América Latina). Se por um vértice o discurso do liberalismo revela às individualidades democráticas e as práticas de ampliação capitalista aos ritos de mercado, por outro vértice, refere-se ao pleno sentido do mito do Narciso, em que a igualdade “indica a morte, a insuficiência vital que provém esse mundo ou reflexo especular: a imagem do duplo que lhe é central; ou a ilusão da imagem: esse mundo não contém outro” (LACAN, [1938] 2008, p. 35).

Apresenta-se a individualidade, nas palavras de Bauman (2009):

Paradoxalmente, a ‘individualidade’ se refere ao ‘espírito de grupo’ e precisa ser imposta por um conjunto. Ser um indivíduo significa ser *igual* a todos no grupo – na verdade, *idêntico* aos demais. Em tais circunstâncias, quando a individualidade é um ‘imperativo universal’ e a condição de todos, o único ato que o faria diferente e portanto genuinamente individual seria tentar – de modo desconcertante e surpreendente – *não ser* um indivíduo. Ou seja, se você conseguir realizar esse feito, e se puder sujeitar-se às (altamente desagradáveis) consequências (BAUMAN, 2009, p. 26. Grifos do autor).

A *performance* da *igualdade* carece da contraditória condição de ter que romper consigo mesma, uma vez que, para sobreviver, necessita do *status* “incluso” entre “iguais” (e, estar autorizado a vestir o uniforme do grupo) – a cultura majoritária, referida por Habermas (2002). Assim, exige ao ator que seja rompida sua individualidade, ao passo que assuma, às ultimas consequências, o modelo de discurso político exterior daqueles que ocupam estratos superiores de poder. Assim:

O conceito democrático da igualdade é um conceito político e faz referência à possibilidade da diferenciação. A democracia política, portanto, não pode fundamentar-se na falta de diferenças entre todos os seres humanos, mas apenas na concernência a um determinado povo... A igualdade, que faz parte da essência da democracia, dirige-se, portanto, apenas para dentro, não para fora (SCHMIT *apud* HABERMAS, 2002, p. 155).

As faces do individualismo (homogeneização) demonstra o ir “para fora” colidindo com a emergência das diferenças. Colisão, pois o combustível sectário da igualdade repele o reconhecimento dos não iguais. Assim, a igualdade, apontada por Habermas e Arendt, “ao irem para fora”, demonstram a imposição partidária de grupos de interesses, que performativamente justificam à esfera pública as condições que autorizem privilégios acumulados por seus indivíduos em detrimento dos demais entes sociais. Diante da impulsão a manutenção e a competição em prol dos privilégios entre diversos grupos de “iguais”, estando entre si em estado de disputa por mais espaço no tecido social, conferindo as

características de vida líquida moderna ao indivíduo.

A liquidez do indivíduo caracterizada por Bauman (2009) aponta que:

Em suma: a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta (BAUMAN, 2009, p. 8).

A vida precarizada significa repensar os sentidos da autodeterminação e independência do indivíduo e, a homogeneidade de igualdade diante da autoafirmação, a autoconfirmação e autorrealização da individualidade – indutoras de privatividade. O repensar, pois, essa “igualdade” contradiz o Estado de direito e a democracia dos deveres; na forma que o “exercício democrático, a capacidade dos sujeitos do poder só podem participar os cidadãos que surgiram da transformação dos particulares em membros de uma nação politicamente consciente” (HABERMAS, 2002, p. 156). Acreditamos que para esta transformação, a escolarização tem papel preponderante.

Papel que tem sido desdobrado em contínuos novos papéis, tendo a sua materialidade histórica comprometida pela insuficiência de tempo sedimentador das experiências no trabalho docente e na aproximação do labor-trabalho de *ação* na *bio politikós* escolar.

3.3 NOVO E EFÊMERO

Os tempos modernos falam a partir do novo (inovador) com autoridade do presente e adverso aos exemplos do passado, pois não os servem mais (velho, obsoleto). Age, portanto, como futuro do presente em promessas de opulência e fartura para aqueles indivíduos abonados com qualificação e responsabilidade da economia política de estado em prol daqueles que a representam. Ainda que transportados para o futuro (imediato e progressista) impraticável, uma vez que, socialmente, o indivíduo se demonstra insustentável (centralizador, autoritário, sexista, excludor ...). Ao transportar seus objetos ao futuro, carrega consigo os propósitos do futuro trabalhador com a ação educativa. A ação mantenedora daqueles tempos, suprimindo o intercâmbio intergeracional, pautando-se a positividade formativa no domínio técnico-tecnológico às habilidades e às competências, com vistas à ilimitada produção e consumo.

Nessas bases, a busca incansável pelo novo faz com que:

A vida numa sociedade líquido-moderna não pode ficar parada. Deve modernizar-se (leia-se: ir em frente despindo-se a cada dia dos atributos que ultrapassaram a data de vencimento, repelindo as identidades que atualmente estão sendo montadas e assumidas) ou perecer. Cutucada pelo horror da expiração, a vida na sociedade líquido-moderna não precisa mais ser empurrada pelas maravilhas imaginadas no ponto final dos trabalhos modernizantes. A necessidade aqui é correr com todas as forças para permanecer no mesmo lugar, longe da lata de lixo que constitui o destino dos retardatários (BAUMAN, 2009, p. 9-10. Grifos do autor).

O novo (*plus new*) precisa ser atualizado na prateleira do mercado (educacional) que vende coisas. Atualização que visa produzir coisas obsoletas para manter-se novo. Os botões, os valores, os amores, as humanidades são trocados de lugar por outras coisas; assim como os indivíduos que tendem a correr para não ficarem desempregados ou subutilizados. Diante das coisas novas, qual seria o valor político do inútil? Qual seria o valor próprio daquele inútil (fracassado)? O que seria a felicidade para as coisas? Haveria alguma função para tantos programas e projetos educacionais testados nos últimos 15 anos? Se houve alguma função, porque estão sendo substituídos por novos programas/projetos?

O valor político do útil na sociedade moderna parece estar associado ao novo, que seja efêmero, para que não seja cansativo e repleto de infelicidade. Como poderíamos imaginar tais características em um programa educacional de governo? Vejamos, então, que a referida felicidade líquida na sociedade do espetáculo alimenta-se da informação de alto custo ao ego, vivendo em claustros em que são “partilhados” pelos iguais os itens (das sociedades) de consumo nas redes sociais, postado em sua condição individual de jovialidade, de sensualidade, de futilidade, de ociosidade, de peculiaridade parece ocupar a vida pública dos indivíduos. Notadamente, nas imagens compartilhadas, os indivíduos não estão a sós (conforme podemos observar nas imagens que circulam nas mídias/redes “sociais”), apesar de assim o transparecer. Em “nossa ‘sociedade individualizada’, exige-se que todos sejam indivíduos, e de fato é isso que nós desejamos e tentamos” (BAUMAN, 2009, p. 27). Ademais:

Numa sociedade de indivíduos, cada um deve ser um indivíduo. A esse respeito, pelo menos, os membros dessa sociedade são tudo, menos indivíduos diferentes ou únicos. São, pelo contrário, estritamente semelhantes a todos os outros pelo fato de terem de seguir a mesma estratégia de vida e usar símbolos comuns – comumente reconhecíveis e legíveis – para convencer os outros de que assim estão fazendo. Na questão da individualidade, não há escolha individual nem dilema do tipo ‘ser ou não ser’ (BAUMAN, 2009, p. 26).

Na sociedade de indivíduos, torna-se motor compartilhar o tipo de formação que seja vinculada aos propósitos das habilidades e competências de mercado do *trabalho* (distanciado

do *labor*). Formação com o compromisso do progresso de privatividade social (anônima) de indivíduos. Compromissos na contramão da formação do devir historicamente situado, pois desvincula o presente do passado, bem como, o futuro do presente (gastamos o presente para comprar o futuro e vendemos o futuro para comprar presente/s, como preferem os pais/mães modernos). O que implica a esfera pública senão a quebra/abandono dos vínculos temporais ao indivíduo? E o que será das inconsequentes implementações das promessas de plena realização no futuro? De fato:

Como a escola moderna parece inicialmente responder de uma forma singular e paradoxal: sem recusar como finalidade a preparação do indivíduo autônomo e comprometido com o devir histórico, ela conserva o legado da tradição como meio para sua realização [?] (CARVALHO, 2015, p. 991).

Pensar a preparação e os propósitos que emanam das demandas por formação do indivíduo torna salutar examinarmos os atributos envolvidos na cultura requerida e seus consequentes saberes e práticas produzidas.

Notadamente, a instrução escolar que torne a felicidade plena do indivíduo pode também significar a:

‘Destruição criativa’ [que] é a forma como caminha a vida líquida, mas o que esse termo atenua e, silenciosamente, ignora é que aquilo que essa criação destrói são outros modos de vida e, portanto, de forma indireta, os seres humanos que os praticam. A vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciosa da dança das cadeiras jogada para valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo. E como a competição se torna global, a corrida agora se dá numa pista também global (BAUMAN, 2009, p. 10)

Uma felicidade que atenda ao alargamento planetário dos negócios. A felicidade formativa-lúdica (jogo) que atenda à capacitação de corredores (jogadores) ao emprego. Corredores com “tom apreensivo, denunciam um declínio ou mesmo o eventual desaparecimento da esfera pública como resultado do que seria uma crescente ‘privatização’ de todas as esferas da vida em nossa sociedade” (CARVALHO, 2008, p. 413).

Tal corrida parece envolver o trabalho pedagógico instrumental nas escolas “públicas” e os discursos de gestores governamentais, demonstrando através de números, como as práticas escolares são ineficazes diante das crescentes demandas por mais *novas* habilidades e competências que atendam aos empregos nas iniciativas privadas. “Ineficiência” que justificaria a privatização de sua função pública, com absolvição e redirecionamento dos propósitos sociais aos fins das plataformas em que se colocam os novos e os obsoletos circuitos de educação que atendam ao mercado corporativo de capitais (o capital humano inclui-se nesta categoria).

Ao observar as demandas educacionais modernas, Arendt (2002) argumenta que:

A educação se faz para um mundo que está sempre fora dos eixos. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem [...]. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que por mais revolucionário que possa ser em suas ações é sempre do ponto de vista da geração seguinte obsoleto e rente à destruição (ARENDT, 2002, p. 243).

Considerar o benefício da criança assegurando a introdução ao conhecimento do mundo velho vê-se apontado pelo mundo novo moderno como obsoleto. Diuturnamente, a obsolescência da escola “pública” é posta nas mídias de indústria de massas a ineficiência (e ineficácia) do mundo velho; conjuntamente, espalham a malha da “improdutividade” do “setor público”, questionando a “integridade” e a “qualidade” dos serviços públicos prestados aos indivíduos. Questionamentos que, por vezes, negligenciam ou obscurecem os interesses partidários de precarização, direcionando-os para a integridade institucional, indicando sua inovação permanente aos passos dos reforços da eficiência dos “serviços” privados e do Estado liberal. Nessas bases, “a dicotomia ‘público’ x ‘privado’ há tempos não se resume a contendas acadêmicas” (CARVALHO, 2008, p. 413).

Diante das dicotomias que emergem na sociedade dos indivíduos, como reporta Norbert Elias, formam-se estátuas “pensantes”:

no âmbito das relações humanas e sociais, as pessoas estão mais inextricavelmente presas no círculo vicioso. São menos capazes de lidar adequadamente, no pensamento e na ação, com os problemas que as confrontam, quanto mais suas vidas são ameaçadas, na área desses problemas, por riscos, tensões e conflitos incontroláveis, e dominadas pelos temores, esperanças e desejos daí resultantes. E quanto menos objetivas são elas em seus pensamentos e ações, quanto mais são suscetíveis aos sentimentos e à fantasia, menos são capazes de suportar os perigos, conflitos e ameaças a que estão expostas. Em outras palavras, as ciências humanas e as idéias gerais que as pessoas têm de si como ‘indivíduos’ e ‘sociedades’ são determinadas, em sua forma atual, por uma situação em que os seres humanos, como indivíduos e como sociedades, introduzem na vida uns dos outros perigos e temores consideráveis e basicamente incontroláveis. E essas formas de conhecimento e pensamento sobre as pessoas contribuem, por sua vez, para a constante reprodução desses perigos e temores. São causa e efeito dessa situação. Tal como aconteceu antes com respeito aos eventos naturais, também nesse caso, em consonância com o elevado grau de insegurança, perigo e vulnerabilidade que prevalece nessa área, as fantasias coletivas e os costumes semimágicos têm funções específicas. Também nesse caso, eles ajudam a tornar mais suportável a incerteza das situações que as pessoas são incapazes de controlar. Protegem-nas de uma consciência plena de perigos diante dos quais elas são impotentes. Servem como armas de defesa e ataque em seus conflitos umas com as outras. Tornam as sociedades mais coesas e dão a seus membros uma sensação de poder sobre acontecimentos sobre os quais, na realidade, é freqüente eles exercerem pouco controle. Expô-los

como fantasias é perigoso ou, pelo menos, considerado um ato perigoso e talvez hostil. Sua eficácia social depende, em boa parte, de eles serem tomados por idéias realistas e não por fantasias (ELIAS [1897-1990], 1995, p. 72).

As dicotomias entre “público” x “privado” tornam-se latentes em nosso tempo. A privatização mantém em curso, conforme Elias (1995), as graças das não realidades sociais cimentadas pelas fantasias. Este produto moderno da indústria cultural, a fantasia, revestida de entretenimento e socialização, tem sido vendida às toneladas por *Hollywood* e demais redes “sociais” de informação.

Ao longo da exposição, buscamos apresentar algumas feições formativas do liberal indivíduo, explicitando algumas características do real, que choca os anabolizantes da fantasia. O choque não teria a função de ampliar as inseguranças e as vulnerabilidades já reinantes, mas foi feito no sentido de explicitar algumas questões para que possamos justificar e apresentar flancos cognoscentes de reestruturação social. Tais flancos envolveriam possíveis autonomias intersubjetivas à esfera pública via ação comunicativa e o consequente esclarecimento da autonomia do pensamento.

3.4 ESCLARECIMENTO E AUTONOMIA DO PENSAMENTO

Já observamos que as recorrentes tipificações de cidadania por indivíduos, frequentemente, aclamam qualificações liberais participativas das pessoas que tipificariam a ação própria do Estado republicano e a expressividade política dos serviços prestados aos cidadãos (donos) do Estado. Tal compreensão expõe frentes opostas ao debate sobre a formação e a constituição da democracia inclusiva, despontando reflexões sobre a natureza do processo político de formação da vontade na esfera pública. Uma formação que revisaria e perpassaria o caráter ético-político do modelo republicano contemporâneo e também revisaria os procedimentos e compromissos democraticamente assumidos nos trâmites e realizações das políticas deliberativas no Estado republicano. Essa revisão envolveria a inteligibilidade dos sujeitos, conectados a uma rede de *esclarecimento* social, com a finalidade da formação de *autonomia*¹³ do pensamento extensivo à esfera pública, um horizonte possível pela *ação comunicativa*.

¹³ A pedagogia da autonomia corresponde à “expulsão do opressor de ‘dentro’ do oprimido, enquanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador” (FREIRE, 1999, p. 33. Grifos do autor).

O teor do esclarecimento que implica autonomia do pensamento, capaz de situar o “sentido público da educação¹⁴” (CARVALHO, 2008) e “contribuir para educar os jovens para a responsabilidade pelo mundo e para a ação política, [superando o que] os mantém numa condição infantilizada que se estende até a idade adulta” (CESAR, 2010). Nessas bases, a escolarização oportunizaria outras racionalidades políticas segundo a inteligibilidade dos sujeitos, para que eles próprios possam refletir sobre os processos de cooptação e de elaboração de alternativas que impliquem ir além do modelo epistemológico instrumental, repensando os propósitos de sua formação e aprimoramento da consciência social com seus estudantes.

No âmbito educacional, podemos localizar fontes institucionalizadas da economia política instrumentais aos indivíduos nos:

Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, ao pretenderem politizar todas as dimensões do programa educacional, acabam, na verdade, por despolitizar a própria linguagem política: quando todas as dimensões da vida e da educação estão submetidas à ideia de cidadania (CESAR, 2010, p. 828).

O exercício da cidadania como um apêndice da formação de habilidades e competências (importadas ao Brasil com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC) redundou em dupla politização despolitizadora, seja no seu direcionamento para o mundo do trabalho citadino, seja na “educação excessivamente psicologizada e centrada na ‘natureza íntima da criança e suas necessidades’” (CESAR, 2010, p. 828). O segundo direcionamento já foi aludido anteriormente, na seção dois deste trabalho.

Por trás da ideia de cidadania que se volta aos auspiciosos “valores” do mercado corporativo de capitais e ao atrofamento do esclarecimento e da autonomia, reina “a seguinte tese: enquanto os cidadãos racionais não estiverem em condições de adotar um ‘ponto de vista moral’ que se mostre independente das perspectivas das diferentes imagens de mundo assumidas por cada um deles em particular e que as preceda, não podemos esperar deles um ‘consenso abrangente’” (HABERMAS, 2002, p. 92).

Ao consenso abrangente, tornado distante, diante de tamanhas imagens (quebradas) de educação que deforma a vida social. Cabe considerarmos que:

Chegamos a um ponto que considero central: a categoria tomou consciência das dimensões econômicas, sociais, culturais, políticas de seu fazer e pensar, de seu ofício e da escola, até que ponto nesses processos redefiniu sua autoconsciência, avançou na consciência de categoria profissional? Os vínculos entre a consciência política e consciência profissional não têm sido fáceis, por vezes se alimentam, por vezes desencontram. Encontramos

¹⁴ Observamos um número reduzido de bibliografias brasileiras que tematizam o sentido político da educação, a algumas das quais reservamos espaço neste trabalho.

profissionais que desprezam o fazer cotidiano, a qualificação para a prática educativa. Tão politizados e conscientes do peso das estruturas econômicas, dos ideários políticos que a escola, o direito à melhor educação passa a ser secundários, adiável até, diante de lutas maiores, ou é tratado apenas como trampolim para mobilizar para lutas maiores. Tão politizados que não conseguem voltar ao cotidiano escolar, tão ‘despolitizado’, nem conseguem mais se identificar como professores(as), como categoria, tão lenta e despolitizada (ARROYO, 2000, p. 205).

Pensar a construção de imagens diferenciadas da politização profissional do mundo pessoal significa nos identificar com a posição de professores(as) pensantes que consideram que a:

educação é aquele terreno no qual o poder e a política têm a expressão fundamental, no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores inclui a responsabilidade às crenças mais profundas acerca do que significa ser humano, sonhar e identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social. A educação torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da passividade. Finalmente, ela representa a necessidade de um comprometimento apaixonado por parte dos educadores em tornar o político mais pedagógico, isto é, tornar a reflexão e a ação crítica partes fundamentais de um projeto social que não apenas inclua formas de opressão, mas também devolva uma fé profunda e permanente para humanizar a própria vida (GIROUX [1945-], 1997, p. 147).

E significa a nós que:

A formação da opinião e da vontade política não se realiza apenas na forma dos compromissos, mas também segundo o modelo dos discursos públicos, que visam a aceitabilidade racional das regras, à luz de interesses generalizados, de orientações de valor compartilhadas e de princípios fundamentados. Desse modo, esse conceito não-instrumental a de política apoia-se no conceito da pessoa que age comunicativamente. Também as pessoas jurídicas não devem ser concebidas como proprietárias de si mesmas. Faz parte do caráter social das pessoas físicas o fato de elas se desenvolverem em meio a formas de vida compartilhadas intersubjetivamente, para se tornarem indivíduos e estabilizarem sua identidade em condições de reconhecimento recíproco (HABERMAS, 2002, p. 158).

As expectativas de formação para a autonomia do pensamento político nos demonstram desafios homéricos, tendo em vista a racionalidade consequente em prol do “consenso abrangente”, como sugere Habermas (2002), à medida que verificamos o alargamento do senso comum adestrado à privatividade do indivíduo. O desafio, que se avoluma à medida dos direcionamentos da política partidarista¹⁵, tem sido paulatinamente colocado a favor da administração do suposto bem “público”. Redirecionamentos indutores de racionalidades instrumentais envolvidas na associação anônima economia-política

¹⁵ Redirecionamentos que têm chamado a atenção de inúmeros pesquisadores do campo educacional e buscam compreender as relações entre política, educação e poder, sendo aquele último objeto de nossa atenção no próximo capítulo *Território e educação*.

ajustados à função e na ação educacional. Essas racionalidades tornam o campo educacional o complexo lugar contingente, multifacetado, instável e possivelmente paradoxal¹⁶.

Complexidade extensiva à inteligibilidade política ao trabalho da educação, uma vez que:

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a ‘educação’ soa mal em política: o que há um simulacro de educação quando o objetivo real é a coerção sem o uso da força (ARENDT, 2002, p. 125).

Consideramos a política em educação o modo como nós (docentes) nos portamos perante aqueles que estão aprendendo, ou seja, assegurando-lhes acesso à *apreensão*, à *conservação* e à *renovação* de conhecimentos, conforme expusemos outrora. Da mesma forma com que a parteira não pode dar à luz (conforme a ironia socrática diante da relação professor-aluno frente à apreensão do conhecimento, pois a luz do conhecimento está em quem aprende).

Sendo a política uma fonte social anterior à escola, os espaços educativos podem abrir canais dialógicos aos fluxos políticos, possibilitando (e não regulando formas de) abrangência social em que os sujeitos do aprendizado são reconhecedores uns dos outros, pois aprendem uns com outros.

No tecido social, vejamos como o processo político é explicado por Habermas:

o processo político serve apenas ao controle da ação estatal por meio de cidadãos que, ao exercerem seus direitos e as liberdades que antecedem a própria política, tratam de adquirir uma autonomia já preexistente. O processo político tampouco desempenha uma função mediadora entre Estado e sociedade, já que o poder estatal democrático não é em hipótese alguma uma força originária. A força origina-se, isso sim, do poder gerado comunicativamente em meio à práxis de autodeterminação dos cidadãos do Estado e legitima-se pelo fato de defender essa mesma práxis através da institucionalização da liberdade pública (HABERMAS, 2002, p. 272).

A função social da escolarização pode trazer inúmeras contribuições ao processo político enquanto força originária da sociedade pré-existente ao Estado, como verificado com Arendt, integrando um fenômeno social, culturalmente dedicado aos que chegam a esse mundo pela metáfora da imigração, conforme Arendt. De outro modo, praticar a educação de adultos, no sentido de nivelar as diferenças políticas através de pedagogias instrumentais, tenderia em apagar os contrastes dos movimentos da pluralidade, com a tentativa de nivelar o *caos absoluto* em que coisas em comum são emergentes.

¹⁶ “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1993, p. 9).

Diante dos movimentos de pluralidade, como escolarizar o outro para a prática social comum, estando com eles em condições de diferenças?

Observando os contextos políticos envolvidos na escolarização dos mais novos (imigrantes), referida por Arendt (2002), seria garantir o acesso ao legado de conhecimentos àqueles recém-chegados ao mundo pré-existente, protegendo-os de tal maneira que seja possível que cada geração transforme o mundo antigo. Todavia, escolarizar “uma nova geração para um mundo [exclusivamente para o] novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDT, 2002, p. 226), ou seja, partidarismo político disseminado pela “coerção sem o uso da força”. Assim, o processo político não pode conter a premência do Estado em relação à sociedade, uma vez que ele não é a força originária, como afirma Habermas. No âmbito escolar, a força originária estaria nas relações sociais, entre os diferentes migrantes (crianças, jovens e adultos), mantidas-atualizadas historicamente.

Nas bases em que verificamos a força originária, o processo político envolvido no ensino-aprendizado teria a função mediadora entre os docentes e os estudantes dada a legitimação pública historicamente instruindo a/pela migração; diferentemente da ação política de Estado, uma vez que sua legitimação seria outorgada com vistas à manutenção da sociedade e não de si. O ensino-aprendizado, em se tratando de mediação com vistas ao processo político, desenvolver-se-ia nas relações em exercício entre os envolvidos no trabalho político-pedagógico. Tais relações nos chamam a atenção para as pressuposições tácitas que envolvem e impulsionam o labor-trabalho político-pedagógico. Assim:

a política [...], ela é constitutiva do processo de coletivização social como um todo. Concebe-se a política como forma de reflexão sobre um contexto de vida ético. Ela constitui o medium em que os integrantes de comunidades solidárias surgidas de forma natural se conscientizam de sua interdependência mútua e, como cidadãos (HABERMAS, 2002, p. 270. Grifos do autor).

Do mais, não caberia à educação política, pois ela seria fruto da experiência de organização das comunidades solidárias ao instituírem a política deliberativa. Experiência mediada pelo avanço da organização, institucionalmente reconhecedora das deliberações públicas, e da consequente justificação dos termos e das condições de uma sociedade democrática, segundo as vias de argumentação, de regulação pública e do intercâmbio racional e comunicativo entre os cidadãos.

Analisando a escola pela sua contribuição dialógica ao processo político, poderíamos somar as expectativas apontadas por Goen (*apud* HABERMAS, 1997, p. 29-31), observando

a formação do quadro auto-organizado pela via deliberativa, em que:

- a) as deliberações se realizam de forma argumentativa entre os pares, os quais examinam criticamente as propostas;
- b) as deliberações seriam inclusivas e públicas, com iguais chances de acesso e de participação;
- c) as deliberações seriam livres de coerções externas, seguindo mutuamente as regras de comunicação e de argumentação;
- d) as deliberações seriam livres de coerções internas que coloquem em risco a igualdade (e as diferenças) dos participantes;
- e) as deliberações oriundas de acordo racionalmente motivado poderiam ser retomadas a qualquer momento, tendo em vista que a opinião da maioria pode ser falível;
- f) as deliberações envolvem todas as matérias passíveis de regulamentação, observando o interesse simétrico de todos; e,
- g) as deliberações políticas incluem a necessária transformação de enfoques pré-políticos, possibilitando revisar os valores e as tradições.

Segundo a teoria habermasiana, os requisitos deliberativos abririam caminho para a ação comunicativa, ao estimular plurais espaços:

numa sociedade secularizada, que aprendeu a enfrentar conscientemente a sua complexidade, a solução comunicativa *desses* conflitos forma a única fonte possível para uma solidariedade entre estranhos - entre estranhos que renunciam à violência e que, ao regularem cooperativamente sua convivência, também se reconhecem mutuamente o direito de *permanecer* estranhos entre si (HABERMAS, 1997, p. 31. Grifos do autor).

O ser diferente, por vezes, assume a feição do estranho pela ausência da igualdade entre outros, mas reconhecidos pela convivência. De outra forma, o que tanto nos atrai nos imperativos da igualdade se não nos reconhecemos portadores de igualdade? Bastaria o fato de não mais suportarmos as violências praticadas?

Diante de tantas violências, as diferenças faz-se pouco entendida no cenário “democrático”, a organização pedagógica disciplinar persiste em realizar a educação instrumental, o que indica que a via dialógica seja estranha e inútil à sociedade moderna.

Todavia, às sociedades emergentes que secularizam o belo (enquanto referência/horizonte estoico), a escolarização pode oportunizar o espaço democrático em que a deliberação seja motriz dialógico de aprendizagem. Naquele espaço dialógico, haveria outros elementos, segundo Habermas, que poderiam contribuir para compor o paradigma da práxis empreendida ao esclarecimento da esfera pública mediante a ação comunicativa, a fim do enfrentamento dos desafios do nosso tempo.

3.5 AÇÃO COMUNICATIVA E FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO INTERSUBJETIVO

A teoria da ação comunicativa¹⁷ tem sido depositado amplas expectativas dado a contribuição ao trabalho político-pedagógico, uma vez que situa a amplitude de interações às relações interpessoais, fomentando a elevação das capacidades de comunicar e agir uns com os outros. Relações envolvidas em face da ação coletiva, concatenado politicamente os atos consequentes ao bem comum, ao qual se adicionem as instituições, as normas e o Estado.

A ação comunicativa demonstra requerer a ação consequente à comunicação intersubjetiva entre sujeitos comunicantes, sujeitando-os à crítica pautada na *veracidade*, *correção normativa* e *autenticidade* das ações que envolvem o aprimoramento da cultura, da sociedade e da pessoa. Nessas bases, o aprimoramento do agir comunicativo seria relacional ao mundo objetivo, social e subjetivo dos fatos e às estruturas das experiências subjetivamente vivenciadas.

O salto qualitativo da ação comunicativa pode ser atribuído à iniciativa de pensar o homem no sentido de superação da racionalidade instrumental que fundamenta o mecanicismo iluminista da sociedade moderna. Instrumentalismo que conduziu a maioria da competência técnica e a consequente sociedade administrada, bem como a consolidação ideológica de dominação da natureza (e dos homens), que legitima o capitalismo contemporâneo. Salto que pode significar a ampliação de inteligibilidade social com capacidade de gerar outras racionalidades societárias.

Podemos averiguar que as obras de Habermas ressignificaram a compreensão egocêntrica do mundo social, uma vez que considerou a:

categoria de ação comunicativa [...] o acesso a três complexos temáticos relacionados entre si: trata-se, em primeiro lugar, de um conceito de racionalidade comunicativa [...] que é capaz de fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais que se fazem da razão; em segundo lugar, de um conceito de sociedade articulado em dois níveis, que associa os paradigmas de mundo da vida e sistema [...]; e finalmente, de uma teoria da modernidade que explica o tipo de patologias sociais que hoje se tornam cada vez mais visíveis (HABERMAS *apud* GOMES, 2010, p. 245).

Os complexos temáticos considerados pela ação comunicativa são-nos apresentados

¹⁷ A enorme produção bibliográfica elaborada por Habermas, buscou situar a análise social crítica voltada à violência estrutural da comunicação instrumental, propondo contraposição mediante à ação comunicativa com vistas ao esclarecimento da esfera pública no contexto da democracia participativa. No conjunto de sua produção, averiguamos que o autor não se dedica a obras específicas sobre a educação, realizando algumas considerações sobre a universidade, os sistemas educativos e a sistematização dos processos sociais envolvidos na elaboração do conhecimento voltado ao esclarecimento da esfera pública. As “âncoras” que buscamos na teoria da ação comunicativa, principalmente, nas atualizações recentes, parece-nos contribuir significativamente com o campo da escolarização.

como proposições de ação pensante socialmente elaborada, com potencialidade de esclarecimento à esfera pública e, conseqüentemente, de enfrentamento das patologias sociais geradas pela racionalidade cognitivo-instrumental. Essas proposições, ao chegarem à comunidade científica, desprenderam inúmeras críticas¹⁸ e, segundo o que propunha a ação comunicativa, essas críticas ressignificaram as obras subsequentes (principalmente as produzidas após 1980). A teoria da ação comunicativa foi aprimorada ao passar por provas dialógicas (antíteses) às quais foi submetida, condensando realces reflexivos (sobre os sujeitos cognocentes e a ação comunicativa), acumulando aprimoramento teórico por Habermas, revendo suas opiniões, convicções e vínculos teóricos (anteriormente estabelecidos com a Escola de Frankfurt), e se aproximando de outras vertentes do pensamento social.

A aproximação significou a convergência de outros teóricos (de diferentes áreas) às proposições anteriores de Habermas; dentre eles, destacamos a posição de Norbert Elias, reconhecendo que:

O ser humano singular trabalha com conceitos extraídos de um vocabulário lingüístico e conceitual preexistente que ele aprende com outras pessoas. Se assim não fosse, a pessoa não poderia confiar em ser entendida pelas outras ao desenvolver uma língua existente e, portanto, os conceitos existentes. O trabalho individual para promover um maior desenvolvimento dos conceitos, nesse caso, seria inútil. Mas quando se aprende a perceber o mundo, a sociedade e a linguagem como processos sem começo, quando o sujeito da formação de conceitos deixa de ser visto como um indivíduo quase agrupal que tira novos conceitos do ar e é percebido no processo de desenvolvimento de uma sociedade, muitas vezes organizado sob a forma de uma unidade de sobrevivência, como uma tribo ou um Estado, obtém-se uma perspectiva diferente [...] de comunicação (ELIAS, p. 132, 1994).

A formação de conceitos e os sentidos atribuídos revelam a natureza social do agir e a sua constituição através da comunicação, extraindo (e atualizando) o vocabulário lingüístico em ação comunicativa a favor da unidade social. Essa constituição implica a racionalidade discursiva e reflexiva dos sujeitos, permitindo a eles prestarem contas de seus proferimentos, adotando coletivamente uma atitude reflexiva. Atitude que exprime racionalmente um tipo de racionalidade de plena responsabilidade. Assim, a “plena responsabilidade pressupõe uma auto-relação refletida da pessoa com o que ela pensa, faz e diz; por meio das auto-referências correspondentes, essa capacidade se entrelaça com as estruturas racionais centrais do saber, da atividade orientada a fins e da comunicação” (HABERMAS, 2004, p. 102).

¹⁸ Dentre as críticas, situamos as de Herbert Schnädelbach, referente à natureza epistêmica frente à ação comunicativa. Diante da crítica assinalada, Habermas afirma: “Aceito a observação crítica de Schnädelbach” (2004, p. 101), atualizando o ponto em questão e situando o foco motivador da atualização conceitual. Por tal maturação, preferimos as obras mais recentes (pós 1980).

A responsabilização do sujeito político em seu agir racional pode trazer consigo o exercício da ação comunicativa em prol do esclarecimento. Exercício que tende a fundamentar o agir em suas diferentes imbricações e estruturas da racionalidade envolvidas, seja nas mediações linguísticas, seja nas composições da complexa teia de responsabilizações que envolvem o sujeito, a sociedade e a cultura.

As mediações, que significam interações consequentes, consideram a “atitude do sujeito agente para com sua própria atividade orientada a fins, quer se trate de suas intervenções instrumentais no mundo objetivo, quer das relações, orientadas ao sucesso, com outros sujeitos que se encontram no mundo objetivo¹⁹ como antagonistas” (HABERMAS, 2004, p. 118). Portanto, considera amplas interações para mudar o mundo; o que significa não requerer um mundo à parte para a sobrevivência do sujeito comunicativo, livre das intervenções instrumentais, o que poderia significar utopia distante do mundo vivido. Ao contrário, significa a ação do sujeito político comunicativo envolvido criticamente como antagonista das razões instrumentais no mundo vivido, com reflexos em suas práticas extensivas à escolarização.

Nas relações antagônicas, podem-se envolver múltiplas interações comunicativas, uma vez que a:

auto-relação existencial exige uma atitude reflexiva ante o projeto de vida próprio, no contexto de uma biografia individual, mas entrelaçada com formas de vida coletivas dadas. Que uma pessoa seja capaz, nessas diferentes dimensões, de se distanciar de si mesma e de seus proferimentos é, de resto, uma condição necessária de sua *liberdade* (HABERMAS, 2004, p. 118. Grifo do autor).

As diversas faces atribuídas (e avocadas) de liberdade, na sociedade dos indivíduos, em grande medida são utilizadas para justificar a privatividade em uma pretensa vida comum. De outro modo, refere-se à “Liberdade reflexiva, no sentido de ausência de restrições cognitivas, exige a libertação da perspectiva egocêntrica própria de um participante enredado no contexto de ação – aquela liberdade que tradicionalmente associamos à atitude teórica, e a ‘liberdade ética’” (HABERMAS, 2004, p. 113). Aqueles dois tipos de liberdade estariam a favor da formação de sujeitos em escolarização ao possibilitarem a eles a escolha racional e o agir comunicativo nas ocorrências da vida laboral. E, nesse sentido, significa a autodeterminação da vontade do sujeito racional ao estabelecer a vontade que lhe é própria, e em consonância com as virtudes públicas estruturadoras da moral e ética, que dela são decorrentes.

¹⁹ “Aqui, entendo por ‘mundo objetivo’ a totalidade de entidades a respeito das quais são possíveis enunciados verdadeiros” (HABERMAS, 2004, p. 118).

A ideia de autonomia vinculada à liberdade ética é entendida da seguinte forma por Habermas:

A liberdade ética possibilita, por fim, o projeto consciente e a estabilização de uma identidade do eu. Por certo, essas liberdades são disposições que se podem atribuir a uma pessoa; mas as auto-referências correspondentes devem-se, cada uma, à adoção e à interiorização das perspectivas que outros participantes da argumentação têm diante de mim: na auto-relação epistêmica e nas diferentes auto-relações práticas eu me aproprio, como uma primeira pessoa, da perspectiva da segunda, a partir da qual meus oponentes, ou seja, outros partícipes dos discursos (empíricos ou teóricos, pragmáticos, morais ou éticos) reagem aos meus proferimentos. Por conseguinte, na reflexão da pessoa racional, que toma distância de si mesma, reflete-se, de modo geral, a racionalidade inerente à estrutura e ao procedimento da argumentação (HABERMAS, 2004, p. 113).

As liberdades, em questão, envolveriam as autorreferências indispensáveis ao esclarecimento da pessoa racional, todavia, insuficientes em si, pois haveria de tomar distância de si, via argumentação entre os demais sujeitos comunicantes (vejamos que a disciplinaridade escolar propõe o oposto). A argumentação entre os sujeitos, intermediados pelos atos de fala, envolveria tipologia de racionalidade comunicativa nas mediações linguísticas em ação, resultando no campo de influência recíproca ao fim *consequente*, ou seja, no sentido *fraco* ou *forte*. Evidencia Habermas (2004) que o:

agir comunicativo num sentido *fraco*, quando o entendimento mútuo se estende a fatos e razões dos agentes para suas expressões de vontade unilaterais; falo do agir comunicativo num sentido *forte* tão logo o entendimento mútuo se estende às próprias razões normativas que baseiam a escolha dos fins (HABERMAS, 2004, p. 118. Grifos do autor).

Os sentidos do agir comunicativo fazem referência à intersubjetividade partilhada que está além das vontades ou preferências de pessoas que se somam em projetos. Envolve, portanto, pessoas (diferentes) comunicantes, ou seja, os sujeitos no agir comunicativo frente às pretensões de verdade e de veracidade (sentido *fraco*); supletivamente, as relações intersubjetivas de correção e de reconhecimento das ações praticadas (sentido *forte*), respeitando e atualizando os atos sustentáveis da sociedade (estabilidade do eu).

O reconhecimento intersubjetivo apontado por Habermas situa o campo de valoração comunicativa ajustado socialmente aos valores culturalmente constituídos. A cultura é, então, entendida como suprimento de conhecimentos acumulados que nutrem intersubjetivamente as relações entre os sujeitos. Relações em que o conhecimento integra uma:

filosofia transcendental [que] não tem ‘tanto (a ver) com objetos, mas com nosso modo de conhecê-los, enquanto esse modo deva ser possível a priori [...] uma subjetividade ativa *in foro interno*, para além de espaço e tempo,

entra a explicação de um saber que é de natureza prática e habilita sujeitos capazes de falar e agir a participar de tais práticas privilegiadas e a realizar operações correspondentes (HABERMAS, 2004, p. 18-19. Grifos do autor).

Práticas privilegiadas que preenchem o nosso modo-relações de conhecer, não tanto com os objetos resultantes. Os objetos seriam alguns dos “produtos” que processos sociais em conjunto possibilitaram²⁰, tendo o conhecimento intersubjetivo o papel preponderante de habilitar os sujeitos plurais atraídos pela experiência de uns com os outros. Assim, os:

conhecimentos [...] de estruturas profundas do pano de fundo do mundo da vida, estruturas que se corporificam nas práticas e operações de sujeitos capazes de falar e agir. A análise transcendental procura os traços invariáveis recorrentes na diversidade histórica das formas de vida socioculturais. Por consequência, ampliam-se, no questionamento transcendental mantido firme, as perspectivas da investigação. Visto que o conceito da experiência é compreendido pragmaticamente (a), o conhecimento é considerado uma função de processos de aprendizagem (b), para os quais o conjunto das práticas do mundo da vida fornece sua contribuição (c). Disso resulta uma arquitetônica de mundo da vida e mundo objetivo (d), à qual corresponde um dualismo metodológico de compreensão e observação (e) (HABERMAS, 2004, p. 19).

Dada a significativa contribuição ao pensamento social, observando as reflexões sobre conhecimento intersubjetivo habermasiano (inclusive ao nosso trabalho), vejamos mais algumas feições.

Formas de conhecimento estariam relacionadas à diversidade histórica das sociedades, fruto de suas experiências (a) relacionado a uma base pragmática de enunciados empíricos, sendo-os “introspectivamente da faculdade subjetiva da ‘sensibilidade’, por meio da auto-observação do sujeito cognoscente. Ela é agora analisada da perspectiva de um ator envolvido, no contexto que põe à prova as ações guiadas pela experiência” (HABERMAS, 2004, p. 19). O envolvimento com os outros põe à prova as experiências que permitem a esses outros o acesso conjunto à realidade socialmente construída, a ser mediada pelas linguagens. Essas experiências são conduzidas pelas “práxis do ator envolvido, do lugar a instância de uma ‘experiência de segunda ordem’: que só é possível a um sujeito agente” (HABERMAS, 2004, p. 20).

As relações entre o conhecimento e a sua função nos processos de aprendizagem (b) são interpretadas, por Habermas (2004, p. 21), como o agir que “modifica não somente o olhar sobre a base mesma da experiência, mas também, de maneira geral, a descrição do

²⁰ Tal reflexão, em Habermas, pode ter influenciada sobremaneira pela reflexão miltoneana de processo, função, estrutura e forma, dada a sobrevalorização da forma e a correspondente crítica aos estudos das paisagens. Demonstra Santos (1996) um assíduo leitor daquele Autor, inclusive, é possível identificar em sua obra uma citação direta de quase uma lauda em nota de rodapé e, com tal, a base argumentativa ao debate sobre a densidade comunicativa no espaço técnico-científico e informacional.

fenômeno cognitivo que cumpre explicar”; ou seja, o olhar experiente do sujeito seria aquele que aprende com o outro. Portanto, seriam olhares construtivos acerca dos problemas provocados por perturbação das convicções e práticas habitualizadas, uma vez que é posto à prova o sujeito mediante à “confirmação da ação pragmática” ou ao processamento das “decepções performativamente vivenciadas” (experiência do ator).

Seguindo essa linha de raciocínio, a estruturação e a constituição do conhecimento envolveriam relações entre o conhecer e a cognição “não-utilitária”, notadamente “rica de pressupostos do aprendizado por tentativa e erro. Os processos de aprendizado científicos não podem ser impulsionados pela dinâmica de problemas autogerados senão na medida em que são desvinculados da pressão por decisões que a práxis cotidiana exerce” (HABERMAS, 2004, p. 20); o que equivale dizer, para Habermas, que os conhecimentos científicos não deveriam estar descolados da totalização das relações sociais de produção.

De modo a envolver o aprendizado científico e as práticas sociais, Habermas indica a vinculação da dimensão pragmática ao conhecimento intersubjetivo em virtude dos problemas autogerados pelo individualismo nas práticas de abstracionistas modernos. O conhecimento instrumental e individualista (como vimos demonstrando), o caráter alheio à complexidade das relações (e circunstâncias) sociais geradoras, demonstra o sorvedouro da problematização inconsequente (do ponto de vista do conteúdo epistemológico e ontológico) que preenche as estruturas fundamentais do mundo da vida em sociedade como um todo. Desse modo:

A teoria do conhecimento deve, antes, explicar um processo de aprendizado *por natureza* complexo, ativado pela problematização das expectativas que guiam a ação. Mas, com isso, a totalidade das práticas que se entrelaçam constituindo uma forma de vida torna-se relevante de um ponto de vista epistemológico (HABERMAS, 2004, p. 21. Grifo do autor).

Aprendizado que envolve a complexidade de diferentes tipos de atividades no mundo da vida (c), tendo em vista o contrato social que torna a vida em sociedade possível, estabelecendo entre si (os sujeitos) a composição das regras. Composição que estrutura os “discursos e os atos de fala [que] distinguem-se conforme a linguagem é empregada essencialmente para atender a fins de comunicação ou de representação” (HABERMAS, 2004, p. 22) ao que Habermas denominou de relações intersubjetivas. Também integram a intersubjetividade as práticas não-linguísticas, uma vez que participam da “estrutura proposicional da linguagem, mas não servem, como as linguísticas, para alcançar fins ilocucionários” (HABERMAS, 2004, p. 21) que permeiam as ações sociais ou não-sociais,

regidas por tecnologias²¹ (regras) impostas a todos.

As relação intersubjetivas de comunicação estariam posicionadas segundo as estruturas de linguagem, assim detalhada por Habermas:

o agir social consiste ou na interação normativamente regida entre sujeitos que agem pela comunicação ou na tentativa dos antagonistas de exercerem uma influência estratégica mútua. Por certo, o agir instrumental está engastado em contextos de ação social, mas serve essencialmente a intervenções teleológicas no mundo de coisas e eventos causalmente ligados. Esses tipos de *agir* regido por regras constituem, por sua vez, apenas um recorte dos tipos de *comportamento* regido por regras. Aí se incluem, por exemplo, os jogos de sociedade que [...] desenrolam no macronível e, em certa medida, ‘tocam o mundo’. Esses tipos de comportamento regido por regras podem ser diferenciados segundo o *status* das regras que se corporificam em tais práticas (2004 p. 21. Grifos do autor).

O agir social do ator, para Habermas (2004), despedido da norma erigida no contrato social, tende à substituição como prática de conduta e o faz com a corporificação de performances, contrariando os fundamentos de conduta social, pela qual o individualismo se desponha sobre os interesses coletivos. O autor ressalta a necessidade de se observar a formação política pela promoção da dialogicidade dos sujeitos cujo objetivo é superar a corporificação das performances nas relações interpessoais de atores, que se comunicam uns com os outros e participam de práticas comuns. Esse comportamento torna-se vital para revermos como as práticas constituem diretamente partes integrantes do contexto simbólico de um mundo da vida pública. Significa ao sujeito aprender a lidar com a “linguagem” performática do ator. De outra forma, Habermas assim apresenta:

Quem não domina as regras do jogo de xadrez pode até mover as peças numa conformidade casual com as regras do jogo, mas não joga xadrez. Quando compreendemos mal a ‘lógica’ ou o sentido próprio de tal prática, nós, por incompetência, fracassamos de certo modo ‘em virtude’ das próprias regras. Mas ninguém nos pune: nem nossa própria consciência, nem a sociedade ou a natureza (HABERMAS, 2004, p. 22).

Compreender as regras do jogo significa a inteligibilidade cognitiva envolvida nas diversas posições do conhecimento colocado a serviço. Significa também que o conhecimento fraturado atrofiaria as regras comuns a todos, quando não se impera o bem comum, recaíndo no vazio da normativa de privatividade juridicamente estruturada pelo Estado.

Vazio que tende a alimentar a lógica social a ser observada na arquitetônica de mundo da vida e mundo objetivo (d), mediado pelas tecnologias que fracionam (como também podem aglutinar) a vida e as relações sociais, levando-nos ao extremo das várias formas das

²¹ “Às ‘tecnologias’ no sentido mais amplo associa-se uma normatividade de um tipo particular - a normatividade cognitiva, pela qual se medem o conteúdo empírico e a pertinência epistêmica das convicções implementadas” (HABERMAS, 2004, p. 23).

“propriedades formais do agir instrumental de um lado e, de outro, condições necessárias para a experiência de objetos com que deparamos nesse modo de intervenção performativa” (HABERMAS, 2004, p. 22). A maneira performativa entre objetos/atores formados mediante a privatização das relações sociais públicas e a consequente publicitação da vida privada faz com que o agir dos atores se entrelace na proporção semântica dos objetos participantes da comunicação, reduzida a usuários da linguagem e à comunicação instrumental entre estados momentâneos de performances (entre coisas sempre jovens e felizes que se publica nas redes sociais).

Pode também significar a superação do objeto/ator na trajetória do agir instrumental, uma vez que:

aprendemos com as objeções de outros interlocutores. A ‘ascensão’ da ação ao discurso significa que os recursos do mundo da vida podem ser mobilizados em toda a sua amplitude para o processamento cognitivo dos problemas que se põem no trato prático com o mundo.

Tanto prática como semântica, a referência a objetos nos confronta com ‘o’ mundo, enquanto a pretensão de verdade que levantamos para os enunciados sobre objetos nos confronta com a contradição ‘dos outros’. O olhar vertical sobre o mundo objetivo justapõe-se à relação horizontal com os membros de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado (2004. p. 22).

A aprendizagem implicada no conhecimento instrumental (vertical) significa considerar a objetividade do mundo no processamento cognitivo da intersubjetividade (horizontal), no entendimento mútuo que remete uma à outra. Significa, também, aos sujeitos enredados em suas práticas subjetivas e arraigadas em seu mundo da vida objetiva, que, entre eles, a vida intersubjetivamente partilhada expressa “um mundo de existência independente e idêntico para todos. Essa suposição exprime a facticidade de todos os desafios e contingências provocados e, a um só tempo, limitados pelas rotinas da compreensão e da ação” (HABERMAS, 2004, p. 23).

A ação arquitetônica da compreensão e de coexistência no mundo da vida, seja ela objetiva, seja intersubjetivamente partilhada (e), vem “acompanhada de um dualismo metodológico entre compreender e observar” (p. 24) com o outro, pois:

ao indivíduo [...] a consciência foi, em seu conjunto, dominada pela distinção metodológica entre as perspectivas da primeira e da terceira pessoa - entre, de um lado, a auto-observação de uma pessoa que toma por objeto suas próprias representações e, de outro, as observações de uma pessoa que numa atitude objetivante se volta para os próprios objetos. Essa clássica diferença é substituída pelo dualismo entre as perspectivas da segunda e da terceira pessoa - entre o trabalho de interpretação de um participante da comunicação e a percepção de objetos por um observador (HABERMAS, 2004, p. 24).

Ao falar em formação da consciência do nós, como observadores construtores,

referimo-nos ao que é exterior ao eu reconhecedor dos outros no mundo. A acessibilidade do sujeito ao conhecimento estaria dependente da segunda pessoa (nós) e da abertura à compreensão hermenêutica das múltiplas relações dialógicas entre participantes observadores. Além do mais, a formação da consciência do nós envolveria o conhecimento (aberto) do trabalho de interpretação e de comunicação envolvidos uns com os outros e, destes, com a percepção dos objetos mediante a constituição de estruturas simbólicas.

A comunicação intersubjetiva envolveria:

estruturas simbólicas do mundo da vida se diferenciam a partir do *medium* da linguagem, a análise do uso lingüístico orientado pelo entendimento mútuo, feita na perspectiva dos participantes, fornece a chave para a rede das práticas do mundo da vida como um todo. [...] Na medida em que os falantes se orientam por pretensões de validade incondicional e supõem uns dos outros plena responsabilidade, seu alvo está além de todos os contextos contingentes e meramente locais. Mas esses pressupostos contrafactuais têm sua sede na faticidade das práticas cotidianas. Os sujeitos capazes de falar e agir aprendem no decorrer de sua socialização as práticas fundamentais de seu mundo da vida e o correspondente saber relativo às regras (HABERMAS, 2004, p. 25. Grifos do autor).

Ao mundo da vida seriam indispensáveis as estruturas simbólicas comunicantes entre os sujeitos. Os falantes, mediados pela prática linguística, comunicam, confrontam ou ajustariam ideias e ideais de mundo, atribuindo validades e responsabilidades aos contextos e contingências ajustados contratualmente em prol do bem público. Todavia, a razão instrumental põe em bancarrota as regras da vida em sociedade, uma vez que suas práticas são revestidas da predominância performática, colocando em marcha conflitos de diferentes ordens. Performances que redimensionam o sentido de autonomia do pensamento, uma vez que, a reduz ao instrumental do capital, bem como, a liberdade de se particularizar e concentrar os bens socialmente produzidos. Assim:

Hoje, no espaço público político, as mesmas dissonâncias convertem-se em força motora dos conflitos de opinião institucionalizados e da formação da vontade ou em impulso para movimentos sociais. Na medida em que uma sociedade se torna capaz de ação política e pode atuar sobre si mesma, uma constituição democrática *autoriza* os cidadãos à progressiva institucionalização de direitos civis iguais (HABERMAS, 2004, p. 222. Grifo do autor).

As plurais demandas nos espaços públicos, institucionalizadas pelos agentes governamentais e, supostamente, postas a serviços do bem coletivo, demonstram dissonâncias oriundas dos conflitos de opinião. Conflitos por demandas que impulsionam tanto a formação política voltada aos interesses instrumentais individualistas, como a possibilidade do agir através da economia política, com a progressiva institucionalização de interesses (aspectos aos quais daremos destaque no próximo capítulo, voltado a questões dos territórios

educativos).

Notadamente, as preteridas demandas por mais espaços públicos voltados à formação do esclarecimento têm sido desenvolvidas sob extremas desigualdades de reflexividade (a qualidade do ensino, a subnutrição da informação, a estabilidade do aprendizado, o acesso ao saber....) e de violências que matam o corpo humano (a fome, a miséria, o abandono, a violência, a precarização...), as quais são forjadas nas circunstâncias da concentração de direitos, autorizando poucos cidadãos a pensar e agir. Além disso, é imposto à massa de inferiores o cumprimento dos deveres necessários à manutenção do contrato social pela institucionalização regulatória do Estado. Conflitos que carecem do agir comunicativo para nos vermos e nos enxergarmos (não bastando o olhar com apenas esperança); necessitamos ver, sentir e refletir/agir para não passarem por cima de nós, e vice-versa.

Com Habermas (2004), verificamos algumas nuances relativas ao conhecimento como uma experiência do agir humano socialmente composto. O conhecimento, a partir de estruturas profundas que envolvem o mundo da vida, pode corporificar as práticas e operações de sujeitos capazes de falar e agir. Por consequência social, em síntese, ampliam-se as experiências sociais pragmaticamente (a), as funções e processos de aprendizagem (b), para os quais o conjunto das práticas reguladas pelo contrato social (c) resulta na arquitetura e interface do mundo da vida e do mundo objetivo (d), correspondendo a formas de compreensão e observação da vida em sociedade (e). Nesses termos, o conhecimento para a vida em sociedade não pode ser o instrumental do indivíduo, uma vez que não se aprende a si, vive a si, valida a si, reconhece a si na ausência do outro. Ausência que significa aversão à política, à história e ao social.

No caso do acesso à individualidade dos direitos redundando no ato de emancipação do indivíduo em relação à esfera pública, pontua Bauman (2009):

Em suma, como um ato de emancipação pessoal e de autoafirmação, a individualidade parece carregar uma inata *aporia*: uma contradição *insolúvel*. Precisa da sociedade simultaneamente como berço e como destino. Qualquer pessoa que procure sua individualidade ao mesmo tempo que esquece, rejeita ou menospreza a sóbria/sombria verdade se arrisca a enfrentar muita frustração. *A individualidade é uma tarefa que a sociedade dos indivíduos estabelece para seus membros* – como tarefa individual, a ser realizada individualmente por indivíduos que usam recursos individuais. E, no entanto, essa tarefa é contraditória e frustrante: na verdade, é impossível realizá-la (BAUMAN, 2009, p. 29. Grifos do autor).

Nesse sentido, pensar a natureza dos direitos instituídos na sociedade moderna, localizando os desencaixes tão presentes na sociedade dos indivíduos frente à escolarização (em nosso caso, aquela voltada ao ensino médio), significa pensar a formação escolar que nos

apresenta sempre insatisfeita através da escala (vermelha) dos números/índices que medem as habilidades e competências dos estudantes e escolas. Números estes com os quais se medem a individualidade produtiva dos estudantes segundo a natureza das tarefas “formativas”, estabelecidas na sociedade dos indivíduos a seus membros. Realizá-las, em sua plenitude, como alerta Bauman (2009), é impossível, mesmo diante da eficácia do conhecimento funcionalista, pois a seletividade e escassez dos postos de trabalho os excluiriam do emprego prometido; ainda que o conhecimento funcionalista carregue consigo a contradição insolúvel, necessita da sociedade como berço e destino e, a partir dela, desfaz-se, a exemplo do parasita em relação à morte do “seu” hospedeiro.

Pensar a natureza das condições geradoras do individualismo instrumental da sociedade moderna talvez seja oportuno para refletirmos sobre as atuais performances de isolamento disciplinares no ambiente escolar e os sentidos do agir sobre a formação humana a partir da ação comunicativa. Talvez seja também oportuno refletirmos acerca dos sentidos da inserção da perspectiva territorial como dispositivo de escolarização em massa de brasileiros.

4 TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO

Desde F. Ratzel, o conceito de território tem sido largamente utilizado nas ciências humanas e sociais (bem como nas ciências naturais), para explicar determinadas condições/relações de poder na apropriação e no compartilhamento de espaços diversos. Com o âmbito da educação escolarizada, o termo parecia não ter vínculo algum. Todavia, verificamos, no último quartel do século XX, a acentuada justaposição do termo com a educação, apresentando-se no momento em que os espaços (e ideias) públicos de Estado republicano, foram absorvidos pela experiência capitalista e do seu confronto com a utopia socialista. Confronto que conduziu diversas experiências de “bem estar” social, sendo o setor educacional se vê emergido, atribuindo-se a ele a premência de espaço vital mantenedor de socialização.

Sob os escombros (ou nos lucros) da segunda Guerra Mundial, a guerra fria fomenta no mundo o molde capitalista, com a *performance* (segundo a arte hollywoodiana) de bem estar social que exaltasse seus préstimos. Notadamente, os espaços em que avançam as experiências capitalistas se veem em franca precariedade de desenvolvimento social, externalizadas em diversas ordens de transformações no modo vida do cidadão moderno, das agendas políticas com o compromisso democrático, econômico e cultural, que se estendem às formas de organização existencial da vida em sociedade, dentre os quais, a educação escolarizada.

Ao tempo moderno, caberia à educação suprir as necessidades de apresentar adequadamente e instrumentalizar a pujante economia capital, ao passo que encobrisse seus hematomas causados pelo castigo disciplinar do corpo “preguiçoso” que não quer aprender, bem como as marcas da exclusão socioeconômica que o sistema gera ao se “auto” produzir. Sob tais circunstâncias, a escola passa à condição ampliada de produção para perpetuação temporal daquele sistema mediante a tenaz reprodução, praticante dos mesmos moldes daquele sistema, ou seja, da educação em série (segundo o molde fordista), dos ciclos (ciclos de controle de qualidade total/toyotismo), como buscamos caracterizar na primeira parte deste trabalho.

Diante das instabilidades geradas no interior das acomodações nas camadas de desigualdades, o possível colapso social torna-se eminente (anomia), com enorme potencial de criar resistências à sistemática de reprodução capital. A fim de dirimir as resistências, outras formas de indução à socialização são pensadas a partir da indústria cultural, sendo a educação um dos seus regimentos posicionados em linha de frente, tornando-se conhecida

(nas décadas subsequentes) por territórios educativos, tendo seu meio motriz a educação compensatória²².

Ao buscarmos examinar alguns traços constitutivos dos territórios educativos, despontamos algumas indagações, ao pensarmos nas conjunturas da ação educacional na esfera pública, da ação do Estado e nos paradoxos da privatização/individuação do comportamento público em face da ação comunicativa na vida social. Dentre os paradoxos sociais, interrogamos quais habilidades/competências técnicas os indivíduos poderiam autogeracionar ao pensar/projetar as tecnologias do futuro comum? Qual a sustentabilidade dos papéis/performance frente a relações de poder envolvidos? O que significaria a densidade comunicativa na ação coletiva, no trabalho e na formação continuada dos processos sociais decisórios? Pode a educação compensar a sociedade (BERSTAIN, 1971)?

Observando que, ao agir local, perpassam microrrelações existenciais (bem como, não estariam dispostos à confiança cega) e a deriva dos acontecimentos e propósitos do fenômeno global de educação. Assim, haveríamos de realizar uma breve exposição sobre as questões envolventes do cenário educacional geopolítico, a começar pelas a) “contradições da pedagogia capital”, em que aguardamos situar a natureza capital introduzida no pensamento educacional, a fim de expor b) as fontes daquela matriz educacional mediante a “emergência do território educativo”, apresentando o contexto brasileiro e seus enlaces no cenário educacional internacional.

4.1 PEDAGOGIA CAPITALISTA

Imaginemos a situação do Brasil rural, onde os populares costumam afirmar que o cachorro é o melhor amigo do homem. Bom amigo, pois o acompanha na lida do trabalho de campo, tornando o lugar menos solitário e mais seguro. A condição de amizade (diferente) parece não carregar consigo alguma contradição quanto aos vínculos afetivos estabelecidos entre eles, e com terceiros, pois são o que são. Todavia, a amistosa amizade tende a ruir ao inventarmos (e o enviarmos) à escola/educação para cães. Em tal escola “imaginária”, em que se empregam “professores” (domadores), estes parecem agir segundo as expectativas daqueles que contratam seus serviços.

²² Verificamos a convergência de referências quanto a origem do termo educação compensatória a Basil Bernstein (1971). Segundo as referências, a perspectiva de Bernstein questiona os direcionamentos das ações educacionais no intuito de suprimir as condições de inferiorização econômicas dos alunos com ações compensativas que buscassem integrar, com a educação, as minorias marginalizadas, suprimindo as carências familiares e sociais.

Dentre as expectativas do acúmulo capital, parecem não incluir a ampliação de competências/habilidades para os tornarem melhores amigos, pois tal habilidade ele tem “naturalmente”, ou poderia desenvolver em relação ao “seu dono”, na medida da reciprocidade do afeto entre ambos. Uma vez na escola, o cão deverá desenvolver alguma habilidade ou competência que não signifique a sua sobrevivência, mas, sim, de trabalho não pago por seu dono (segurança eficiente, lida com animais...) que implique em ampliação de rendas a serem postas no mercado capital. Então, o cachorro seria o melhor “amigo” do homem sob quais condições? Ainda dirão que o cão seria, até então, o melhor amigo do homem, pois este não conhecia dinheiro. Tratem-se então daquelas condições instrutoras de valores da pedagogia capital.

Antes, observamos a despretensão em fazer equiparação entre o adestramento de cães e a formação de alunos, apenas situar contradições políticas atribuídas à moderna escola, ao pautar a educação de seres humanos na formação de habilidades com tamanhas capilaridades de competências ao capital (parecidas com aquelas imaginadas para o “cão”). Contradições políticas que não são necessariamente existenciais entre o homem e o cão, mas, sim, entre os homens, por dois motivos.

A primeira contradição – política – deriva do modelo de trabalho da escola moderna, uma vez que inúmeras delas distanciam de ser uma escola única (igual) para todos (apesar de evocarem a igualdade para todos); bem como escolas com diferentes “funcionalidade/missões” e interdependentes dos extratos sociais (pobres e ricos) que por elas são “atendidos”. Funcionalidades que divergem do modelo de escola originária, a *scholé* (ócio) grega, que, juntamente com a *askholia* (ocupação), dedicava-se às atividades superiores da *bios politikos* (vida política) com vista à absoluta quietude humana em contemplação (do belo ao bom – verdadeiro), como virtudes da *polís* grega. Formação voltada ao *labor* (trabalho) mantenedor das relações de poder entre dominantes e dominados. Sob a égide de relações de poder, demanda-se a emergência de escola de classes, assim instruída como tecnologia de classe.

A segunda contradição – política – advém dos sentidos que atribuímos (ou que deixamos de atribuir) ao termo política e o correspondente sentido aos compromissos pedagógicos com as demandas sociais, ao passo do estreitamento de vínculos com o mercado capital. Podemos verificar tais vínculos nas representações (simbólicas e) funcionais de política (em grande parte dos trabalhos acadêmicos) e nas ações descendentes do Estado territorial (centralizante ou descentralizante), que governa e ordena a vida em sociedade. A mesma atitude política que expandiu pedagogias aos alcances da educação oficial

(obrigatória) para as massas de trabalhadores necessários à revolução industrial, mas que, por trás do Estado, escondia os interesses dos mercados corporativos de capitais. Contemporaneamente, tais interesses (das classes jurídicas transnacionais) já não se escondem, pois o Estado (subdesenvolvido politicamente) se mostra sócio atrativo e não anônimo (pois se declara nas isenções fiscais) de seu fomento. Aquele sócio que não exige sua cota (parte) da “sociedade” capital (impostos, previdência social, manutenção socioambiental...) e oferece, territorialmente, a gratuidade e a segurança (infraestrutural, jurídica e militar), educação/formação tecnológica de recursos humanos necessários à prosperidade da propriedade, à reprodução capital e à correção das desigualdades sociais, de modo a dirimir as tensões sociais. Em tais esforços, a escola pública, territorialmente envolvida, teria um importante papel.

Examinar aquele papel significa considerar as dimensões político-pedagógicas envolvidas nos processos educativos segundo as ferramentas/tecnologias que socializam/naturalizam o pensamento instrumental, bem como as potencialidades de sociabilização nos esforços de escolarização com vistas à ação comunicativa. O examinar político das entrelinhas das pedagogias instrumentais pode nos possibilitar envolver outras reflexões e significâncias no entendimento do trabalho escolar: qual é a dimensão de nossa compreensão política sobre a origem do currículo proposto e dos seus significados para a formação? Quais elementos considerar em termos de currículo historicamente constituído e seu acesso às novas gerações? De que maneira consideramos a função social da educação escolar? Observamos nela o lugar público sociabilizador? Podemos admitir a autonomia da *vida activa* nas atividades escolares e as de disciplinamento do ensino frente às situações de exclusões? Qual a dimensão política da ação do Estado nesse debate?

4.2 EMERGÊNCIA DO TERRITÓRIO EDUCATIVO

As circunstâncias da associação do termo território à educação escolarizada brasileira vêm à tona em momento em que políticas governamentais reconhecem a emergente relação entre pobreza, vulnerabilidade social, lugar e educação. A emergente ideia de território vincula-se pelo Estado brasileiro (BRASIL, 2009a) à urgência de combate à pobreza a partir da educação que ressignifique a vulnerabilidade social a favor de determinadas demandas de políticas de inclusão social, de vias partidárias e de capital corporativo.

Aquelas demandas também podem ser observadas em inúmeros países de economia

desenvolvida pelos mercados de capitais europeus, americanos e asiáticos, nos quais impulsionam a reprodução ampliada do capital a partir da Segunda Guerra Mundial. De fato, trata-se de um quadro complexo que envolve inúmeras particularidades, todavia, que haja o fio condutor comum, situado na disposição de políticas governamentais buscarem dirimir determinadas questões vinculadas à pobreza (instabilidade social), com ações do/no campo educacional. Dada a amplitude de questões socioeducacionais que envolvem o tema, nos deteremos ao caso brasileiro, observando alguns vínculos com as políticas públicas educacionais de alguns países europeus.

Segundo o caso brasileiro, observamos nas políticas educacionais, a relação entre pobreza, vulnerabilidade social, lugar as ancoragens com educação escolar pela disposição daquele equipamento público (escola) extensiva no território nacional; o redimensionamento de sua responsabilidade institucionalizada com a formação estudantil; e, as atribuições/funções à externalidade da ação educacional. Explicitemos a disposição de tal quadro.

Estando o Brasil entre as 10 maiores economias do Planeta, também se apresenta entre aqueles com extremas desigualdades da distribuição do desenvolvimento econômico-social em seu quadro regional. Observando suas regiões Norte, Nordeste e (até a) Centro-Oeste, inúmeras são as cidades/lugarejos em que a única presença de equipamento público de Estado é a Escola (onde acontecem as campanhas/ação de saúde, de combate à fome, do desporto e entretenimento, de abrigo aos desabrigados, de juizado em pequenas causas e etc.). Não se trata, necessariamente, do isolamento geográfico naquelas regiões, ainda que, observando favelas ou comunidades do município de Rio de Janeiro e São Paulo, estas apresentam tal singularidade, da extrema precariedade que se faz da ação do Estado naqueles espaços.

A Escola pública instituída pelo Estado de direito com a função de desenvolver a educação formal vê-se desafiada ao alargamento de suas atribuições com o atendimento de demandas sociais excedendo a sua função de universalização da Educação Básica. Observando que aproximadamente 48,2% dos jovens entre 15 e 17 anos não se encontram matriculados no Ensino Médio e 53,8% das crianças entre 0 e 5 anos não se encontram matriculados na Educação Infantil, segundo IBGE/INEP (2010).

Ao olharmos para o segmento final da Educação Básica (jovens entre 15 e 17 anos), a estatística oficial dos não inclusos na educação formal traz indícios de que uma parcela significativa da população brasileira não tem o “conforto” financeiro suficiente para se dedicar ao aprendizado nos fazeres escolares; estando eles nas filas dos desempregados, dos boias frias, dos trabalhadores informais etc.. Pensada na relação entre pobreza,

vulnerabilidade social e lugar, nos é apresentada a perspectiva de uma nova escola a partir do Território Educativo como política nacional de Educação Integral (pobreza, vulnerabilidade social e lugar), por meio do Programa Mais Educação. Cabe-nos situar, brevemente, algumas características da proposição e institucionalização daquela perspectiva escolar, sendo que, no momento seguinte (próxima unidade), retornaremos apresentando algumas características segundo as proposições de educação integral mediante os princípios de Territórios Educativos nas confluências entre o Programa Mais Educação e o Ensino Médio Inovador.

O Programa tem o seu fio indutor com o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (EMENTA).

Com o propósito de mobilizar o “Compromisso Todos pela Educação”, o chamativo voltado à “melhoria da qualidade da educação”, segundo um plano ampliado de “Compromisso”, evocando o “regime de colaboração” entre o governo federal, entes federativos e sociedade civil. O compromisso mostra-se urgente, apesar de delongar na maturação da proposição nos (quase três) anos subsequentes, quando são apresentadas a implementação legislativa das ações e as orientações pedagógicas, tendo em vista a *indução* de ações/compromissos. Com a edição do Decreto nº 7.083/2010, dispondo que o:

Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010, art. 1).

O Programa Mais Educação trata-se da oferta da Educação Básica em tempo integral, com vista à permanência de crianças e jovens, observando a melhoria de aprendizagens, estabelece a:

priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes (BRASIL, 2010, art. 5).

Dado as distintas realidades de vulnerabilidade sociais nos lugares em que dispõem as escolas públicas, observa-se que:

Art.2-São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:
[...] II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços

escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas (BRASIL, 2010, Art. 2 - II).

Ao elencar os princípios e objetivos, demonstra-se o hiato da agenda de “Compromisso”, anteriormente aclamada pela sociedade civil, todavia, bastante presente na agenda de fomento dos Territórios Educativos à Educação Básica. Observando a abrangência da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a ideia de Território Educativo tendeu à aproximação com o Ensino Médio, ou seja, mediante o Ensino Médio Inovador/ProEMI.

Diante da agenda de “compromissos”, a ideia de Território Educativo como espaço/lugar ampliado em que desenvolveria (a escola) o planejamento político-pedagógico, tem como referência que a:

criação/ampliação/reinvenção dos espaços educativos depende de uma reflexão sobre a **gênese do espaço, do tempo e do território escolar** do entendimento de como, quando e porque eles se fizeram assim. Além disso, exige que compreendamos **a relação do espaço e do tempo com a educação**, para identificarmos o potencial educativo da escola e do seu território (BRASIL, 20xx, p.13. Grifos do autor).

Em atendimento à compreensão da “**gênese do espaço, do tempo e do território escolar** do entendimento de como, quando e porque eles se fizeram assim, [...] **a relação do espaço e do tempo com a educação**” nos encoraja a examinar algumas características e origens no cenário político educacional internacional, aspecto que Brasil (20xx) tendeu a não demonstrar (apesar de se instrumentalizar na literatura internacional pró-Território Educativo portuguesa).

Ao examinar a gênese, não adentraremos nas influências das políticas neoliberais em educação fomentadas por conglomerados econômicos (financeiros) ou programas/fóruns internacionais²³. Na breve contextualização que segue, nos deteremos em apresentar alguns singulares traços das economias políticas em sua disposição pública pelo Estado no alargamento da educação enquanto demanda de capacidade/capilaridade social de redução dos efeitos das desigualdades econômicas e exclusão social. Apresentemos, então, algumas de suas características.

²³ Cabem destaques os fomentos de educação pelo Banco Mundial (BIRD), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), mediada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, na Tailândia), dentre outros. Entre os elementos em comum, destaca-se a capacidade destes organismos articularem no campo educacional a fruição neoliberal a partir de “macros” programas de educação em países centrais e, a partir deles, financiarem programas, fomentarem debates e elaborarem filtros de medidas alinhadas aos interesses dos programas governamentais sobre os quais brevemente discorreremos.

Com a disposição hegemônica global, o fim da Segunda Guerra Mundial iniciou outra guerra ideológica e econômica (socialismo e capitalismo), desprendendo-se iniciativas políticas em prol do bem-estar social. Como efeito, as políticas públicas (ocidentais) do Estado de Providência ampliam os serviços sociais prestados à sociedade, inclusive em termos quantitativos, de acesso à escola. Esse fato tendeu a massificar a escola, anteriormente restrita à elite aristocrática; com isso, foi criada a escola popular, até então desconhecida dos populares. A escola popular, pautada na:

expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associado um pano de fundo marcado pela euforia e o optimismo em relação à escola, com base na associação entre ‘mais escola’ e três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade (CANÁRIO, 2008, p. 74).

As promessas de democratização do acesso à escola pelas políticas do Estado de Providência revelaram, além da exponencial procura pela “oferta” escolar, a invenção de uma escola voltada às massas. Da escola capaz de capitalizar a fome do emergente sistema econômico e também ser o antídoto remediador dos efeitos colaterais da exclusão social, emerge a escola como promotora de educação compensatória. Promoção que significa a condição-chave para o desenvolvimento econômico (BECKER, 1993), tornando-se a possibilidade de disciplinamento social e, posteriormente, a “sociedade do controle” (DELEUZE, 1992). Vejamos, brevemente, algumas de suas características.

A educação compensatória, situada enquanto paradigma político de educação de massa voltada à formação de capital humano²⁴, nos países ocidentais, tem marcado a estruturação de medidas compensatórias (CANÁRIO, 2008), sendo introduzidos nos sistemas educativos complexos programas/projetos com a finalidade de “discriminação positiva” dos efeitos da forte exclusão social gerada nos países industrialmente desenvolvidos. Dentre os sistemas implantados, segundo Rolo (2011), Canário (2008, 2004), Canário & Rolo (2000), Chambou & Proux (1988), Abrantes & Teixeira (2014), Bernstein (2010), Demeuse (2012), Stoer & Rodrigues (2000) e Brasil (20xx, 2010), destacamos os principais programas de educação compensatória.

²⁴ O “conceito de capital tradicionalmente definido como gastos excessivos com educação, treinamento, assistência médica, etc., são investimentos insuficientes. No entanto, elas produzem capital humano, não físico ou financeiro, porque você não pode separar uma pessoa de seus conhecimentos, habilidades, saúde ou valores, da maneira que é possível mover os ativos financeiros e físicos enquanto o proprietário fica parado. [...] Minha discussão segue a economia moderna e assume que esses investimentos geralmente são respostas racionais a um cálculo de custos e benefícios esperados. Educação e Formação Educação e formação são os investimentos mais importantes no capital humano. Meu livro mostrou, e assim muitos outros estudos desde então, que o ensino médio e universitário nos Estados Unidos aumentam muito a renda da pessoa, mesmo depois de compensar os custos diretos e indiretos da escola” (BECKER, 1993, p. 16-17, Trad. livre nossa).

Dentre os programas, destacamos os precursores: *Education Priority Areas/EPAs* e *Education Action Zones/EAZ*²⁵ (no Reino Unido, 1960-2010); a *Zones d'Éducation Prioritaire/ZEP* (na França, desde a década de 1980); e os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária/TEIPs* (em Portugal, desde a década de 1990). Esses programas irradiaram influências (com algumas adequações) nos sistemas de educação de inúmeros países²⁶, dentre os quais o Brasil (2010), mediante o programa *Mais Educação*, fundamentado no Brasil (200xx), denominado *Território Educativo*.

O projeto de escola sob o formato território educativo irá exigir, segundo Canário (2008), demandas de sistemas compensatórios nas ações educativas, possibilitando uma maior capacidade de intervenção social frente a desigualdades sociais geradas pelo mercado de trabalho, aguardando dirimir a instabilidade fruto da exclusão social. Demandas que seriam mantenedoras do Estado Providência e as consequentes ações de políticas de discriminação educacional, apresentando-se como Estado educador oscilante da crise de compromissos entre o Estado regulador/educador e o Estado desenvolvimentista (ROLO, 2011).

A crise de compromissos se torna mais explícita pelo ordenamento do espaço geográfico, apresentando o acúmulo simbólico (e funcional) do mercado imobiliário. O acúmulo que naturaliza a setorização dos lugares de pobreza e de riqueza. Aos lugares de pobreza, enquanto o Estado Providência apresenta a estruturação e o ordenamento zonal da educação. Esse zoneamento busca concatenar:

a noção de zona, a ideia de ampliar a designação de parceiros envolvidos. A novidade desta experiência é que, inevitavelmente, instala a necessidade de uma reflexão conjunta sobre a definição de um território e sobre a dos atores que trabalham lá. Ela localiza a ação e amplia para a comunidade (CHAMBOU & PROUX, 1988, p. 32. Tradução livre nossa).

Ao passo que:

O conceito de 'Zona de Educação' teria o mesmo futuro, enquanto observamos em Grã-Bretanha, não o seu questionamento, mas a sua redefinição em mais reajustes políticos centralizados? Ao contrário das pedagogias compensatórias que eram modos de intervenção mais educativos orientados para as práticas, a noção de 'Zona de Educação' ao se introduzir na França mudou a paisagem de uma forma mais radical do que era possível

²⁵ Optamos por não elencar as características das EAZ inglesa, uma vez que as ZEPs apresentam similaridades, conforme nos demonstram Chambou & Proux (1988) e Rolo (2011).

²⁶ Inúmeros programas e projetos foram implementados a partir das políticas de educação compensatória nos Estados Unidos a partir da experiência Inglesa (EAZ), tais como o *Demonstration Guidance Project* (1952), o *Higher Horizons Program* (1959), o *Philadelphia Public Schools Program* (1960). Implementaram, inclusive, o próprio EAZ mediante o programa *Education Priority Areas* (a partir de 1967); em outros países da Europa, implantam o Plowden Report (a partir de 1967), expandindo-se nas décadas seguintes à Austrália, à Espanha, aos Países Baixos, dentre outros. Ainda, podem ser observados outros projetos no interior dos programas, como *Head Start* (a partir de 1966), *Perry Preschool Project* (a partir de 1962), o *Abecedarian Project* (1972), dentre outros.

fazer qualquer tecnologia educacional voltada para a racionalização e rentabilidade do ato de aprender (CHAMBOU & PROUX, p. 32, 1988. Tradução livre nossa).

A tecnológica educacional estabelecida como “Zona” de atenção da política educacional francesa foi objeto de análise de Chambou & Proux (1988), observando, em seis anos subsequentes, a implantação das ZEP, e a examinando mediante pesquisas e seminários em seus *locus* de abrangência. Ao analisarem os dados coletados, os pesquisadores identificaram sete características comuns em termos de estruturação das ZEPs. Vejamos as interpretações de Chambou & Proux (1988, p. 32-34, traduções nossas) referentes aos dispositivos e tecnologias envolvidas na estruturação das ZEPs francesa:

1) “Negociação de tomada de decisão que representa atender à demanda de atores no campo e da vontade administrativa”. Todavia, no transcorrer do tempo, revelou-se “que as ZEPs criadas pela decisão administrativa e ‘banhado’ em um pedaço de terra [*sur un terrain*] eram candidatas a desenvolverem um fenômeno de rejeição ou, pelo menos, não ‘apropriação do conceito’ por atores envolvidos na área”. A prevalência da vontade administrativa levou à rejeição e ao estigma no tocante às ações educacionais propostas e desenvolvidas.

2) “A existência de balizas, pontos de apoio, atestando uma política de equipamentos socioculturais (centro social, centro cultural, MJC, etc., frequentemente estabelecidos depois da guerra nos subúrbios da classe trabalhadora) e presença de um tecido associativo mínimo (para a Educação, organizações sindicais nacionais de professores, movimentos pedagógicos e assimilados)”. Os pontos de apoios, inicialmente, tenderam a abrigar a vida social com seus acervos culturais ligados às práticas educacionais; em momentos seguintes, dada a rigidez administrativa, mostraram-se resistências dos sujeitos que lá viviam.

3) “Um tamanho ótimo correspondente à realidade de um bairro [...] uma comunidade cultural – isto é, para dizer a uma coerência territorial real [*une véritable cohérence territoriale*]”. O zoneamento envolveria o agrupamento em uma unidade territorial cultural, envolvendo escolas primárias, secundárias, faculdades, e não estando necessariamente dependentes do bairro, mas podendo se estender a “vários municípios ou até meio departamento”.

4) “Uma ‘equipe de facilitação efetiva’ [...]. Local de fala, escuta, identificação, mas também conflitos criativos”. Equipe subdividida que ocuparia funções nas comissões de “saúde, informática, comunicação e circulação de informação, estatísticas escolares e orientação, conhecimento socioeconômico da área”, dentre outras.

5) “O perfil e personalidade do coordenador, caráter de poder e carisma capaz de

controlar uma situação em constante mudança, para novas realidades e também para trazer coerência à ‘Cena educacional local’”. O coordenador também assumiria “o papel de interface com a hierarquia intermediária da Educação [...], pela sua prática profissional territorializada, para ser mais eficaz do que um diretor da faculdade sofrendo, às vezes, confinamento institucional”.

6 “Envolvimento municipal. Autoridades locais e especialmente aquelas participantes da esquerda política, muitas vezes responderam à demanda por democratização expressa, fornecendo-lhes apoio material e político (abertura de boletins municipais para informação e realizações do ZEP)”.

7 “A convergência de ‘novas políticas pós-1981 [...] para tratar das causas da degradação física e social de alguns bairros baseados na mobilização de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, são preocupados com a vida na vizinhança” (CHAMBOU & PROUX, 1988, p. 32-34. Tradução livre nossa).

Segundo as observações dos pesquisadores citados, observamos o envolvimento do campo educativo através das ZEPs com problemas sociais de ordem estruturalmente econômica, tratadas segundo intervenção política estatal, em áreas, zonas ou territórios delimitados segundo o nível de intervenção. A intervenção de ordem da economia política, ao demarcar o *lócus* de abrangência, ao enfrentamento da complexidade e plurais condições de exclusão social presentes no/s lugar/es abrangido/s, e o forte contrapeso institucional centralizador envolvido no enfrentamento das questões sociais locais. No tocante ao contrapeso institucional, “não se surpreenda em encontrar na escola pública Francesa uma forte cultura institucional que marca ainda profundamente a maioria da profissão docente (e principalmente professores) por causa do peso de seu treinamento inicial e hierarquia” (CHAMBOU & PROUX, 1988, p. 35. Tradução livre nossa).

Do mais, observaram o envolvimento do Programa Zona de Educação Prioritária na inclusão de amplas questões sociais. Os autores afirmam que as “ZEPs permitem a emergência, reconhecimento e trazem à tona temas inovadores, que incluem um grande número de professores ativistas, ou simplesmente querendo melhorar suas práticas tanto por causa da justiça social quanto por causa de eficiência profissional” (p. 35. Tradução livre nossa).

Ao expressarem “permitem a emergência” (*permettent l'émergence*) (CHAMBOU & PROUX, 1988), não afirmaram a plena realização do ensino dos conteúdos, tendo em vista a base comum curriculum escolar, uma vez que parte do tempo de escolarização estaria sendo dedicado a práticas desportivas, culturais, entretenimento, dentre outras. O que seria a

prioridade educativa? Seria o ensino dos conteúdos curriculares ou as práticas extracurriculares?

Em decorrência da *Zones d'Éducation Prioritaire*, o governo português, em 1996/1997, com financiamento da União Europeia, adapta o modelo de escola “pública” francesa em *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* – TEIPs.

A estruturação dos TEIPs, segundo Rolo (2011):

constitui uma medida de política educativa [...] atravessada por duas vertentes estruturantes ao nível dos discursos sobre educação: (i) a vertente da democratização da escola, como forma de superar a concretização tardia em Portugal da escola de massas e (ii) a vertente da modernização do sistema educativo correspondendo a uma visão de desenvolvimento, comum na União Europeia, assente na trilogia produtividade-competitividade-emprego. A criação dos TEIP inspira-se numa medida idêntica criada pelo governo francês em 1981, as Zonas de Educação Prioritária (ZEP) que, por sua vez, retomam as experiências de educação compensatória desenvolvidas nos EUA e também na Grã-Bretanha, na segunda metade da década de sessenta, no quadro de programas de ‘guerra à pobreza’ (ROLO, 2011, p. 64).

A vertente de democratização da escola estaria sendo pautada como a concretização do princípio da igualdade de oportunidades, ou seja, “a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico [...] às populações mais carenciadas” (ROLO, 2011, p. 64). E a vertente da modernidade do sistema educativo significa que “a melhoria da qualidade educativa e a promoção da ‘inovação’ tendem a agregar sentidos à produtividade do emprego, em 2008, alcançou 10% da rede pública de educação básica [portuguesa]” (ABRANTES & TEIXEIRA, 2014, p. 29). A educação considerada como sentido de formação para o trabalho/emprego se ajusta às políticas de educação compensatória, criadas e expandidas a partir da década de 1960 nos Estados Unidos e Inglaterra.

Assim como a ZEP francesa, o TEIP português demonstra políticas educativas de:

discriminação positiva na atribuição de recursos e tem como grande finalidade a concretização do princípio de igualdade de oportunidades, invocado no Despacho 147-B/ME/96. Como se afirma neste documento legal, pretende-se que os TEIP promovam ‘a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico’ num quadro de ‘apoio às populações mais carenciadas’, criando nas escolas ‘condições geradoras de sucesso escolar educativo dos seus alunos’ (ROLO, 2011, p. 64).

A proposição da igualdade de oportunidades é assinalada pelo Despacho Português como justificativa de discriminação positiva em apoio às populações mais carenciadas, ou seja, a “pacificação social dos ‘bairros difíceis’” (ROLO, 2011, p. 65). Nas áreas (territórios)

implantadas, as escolas, ou o conjunto de escolas, teriam a organização de suas atividades de modo diferenciado das demais, com o objetivo de ir além do ensino do currículo básico, de modo a superar a exclusão social vivida por seus estudantes e prepará-los para o mercado de trabalho.

A escola, ou o conjunto delas, organizada segundo território de aprendizagem, seria estruturada conforme o (i) envolvimento comunitário, a (ii) área zonal territorializada, a (iii) descentralização de responsabilidade quanto à qualidade da aprendizagem e a (iv) vinculação do subsídio estatal aos resultados obtidos nos exames de massa (STOER; RODRIGUES, 2000; ROLO, 2011; CANARIO, 2004).

Os efeitos positivos relacionados aos ritmos, aos processos e às lógicas formativas, ligadas às expectativas de mudança social atribuíveis aos TEIPs, marcam os contextos de inovação das instituições escolares (ROLO, 2011). Efeitos relacionados a inovações propostas pela administração central e pela dissonância entre ritmos e processos envolvidas nas diferentes escolas territorializadas.

No tocante aos efeitos, Rolo (2011) destaca que:

A criação dos TEIP contribuiu para favorecer a emergência ou aprofundar dinâmicas de ação que procuraram contextualizar e pensar a ação educativa num espaço mais alargado que a sala de aula ou o estabelecimento de ensino. O primeiro efeito positivo foi, sem dúvida, o de contribuir para ‘dar visibilidade’ a práticas remetidas ao desconhecimento e até a um certo grau de marginalidade. Estas práticas dizem respeito a processos de construção da autonomia, assentes no desenvolvimento de projetos que enfatizam a interação e a participação de diferentes parceiros ao nível local que a criação dos TEIP veio legitimar (ROLO, 2011, p. 65).

A intervenção prioritária envolveria legitimação e visibilidade social do educar conferido à escola, mediada por esforços de diferentes parcerias, observando a emergência do espaço público, em que diferentes atores e sujeitos se unem em prol da superação das situações de marginalidade que os tocam, ajustando a educação de superação. Todavia, a emergência (ou aprofundamento) dos esforços coletivos, que implicassem no alargamento das salas de aula em direção às demandas econômicas, poderia situar outros desafios aos arranjos coletivos em nível local, dada a lascividade do capital corporativo. Desafios que, apesar de somar esforços positivos com a “construção local de redes de escolas que implicou a articulação entre escolas e níveis de ensino (anteriormente inexistente), permitiu o intercâmbio de experiências, o desenvolvimento de projetos a nível local” (ROLO, 2011, p. 66).

Dentre os desafios que tocam as experiências dos projetos em nível local, conforme Stoer & Rodrigues (2000):

A consagração de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária corresponde, evidentemente, a uma valorização do local na concepção e implementação de políticas educativas. Entretanto, quando se analisam as causas que subjazem à determinação dessa prioridade interventiva facilmente se dá conta de que os problemas a enfrentar excedem em muito o universo escolar. Assim sendo, a concepção política desta medida se, por um lado, sublinha a prioridade do local, por outro lado, atribui um papel central à escola no processo de enfrentamento de alguns dos problemas considerados cruciais: o insucesso e abandono escolares, a necessidade de articulação com a vida activa, (re)formar agentes para a designada ‘comunidade educativa’. Trata-se, obviamente, de um conjunto de manifestações de problemas que exigem intervenções mais amplas, quer dos agentes e dos domínios de política implicados, quer quanto à duração em tempo e montante dos recursos exigidos (STOER, & RODRIGUES, 2000, p. 72).

A aglomeração dos problemas sociais gerados pela exclusão económica requer dos agentes de domínio do poder público o acréscimo de recursos humanos e financeiros a fim de enfrentar o insucesso e abandono escolar. Nesse sentido, Rolo (2011, p. 65) situa a “apreciação muito positiva da criação dos TEIP valorizando sobretudo dois aspetos. O primeiro refere-se ao *acréscimo de recursos* de que as escolas puderam beneficiar. Referem-se a recursos materiais e sobretudo a recursos humanos” e o “desenvolvimento de um conjunto de atividades de animação educativa, nos planos desportivo, cultural e de lazer” (ROLO, 2011, p. 66).

O acréscimo dos recursos e os consequentes ajustamentos ao currículo escolar têm-se demonstrado nos:

processos de mediação das políticas educativas que o controle dos comportamentos surge como principal resultado dos projetos TEIP, quando não consta dos normativos que instituem o programa, enquanto o desenvolvimento local, concebido como um dos quatro objetivos centrais, raramente surge enquanto orientador de ações. A alocação de técnicos acaba por ser reduzida, até pelas condições precárias em que exercem a sua atividade, a ações de reforço da ‘ordem escolar’, na melhor das hipóteses, permitindo a alguns jovens uma libertação individual das condições sociais de origem. [...] a intervenção socioeducativa nos contextos dos TEIP não escapa a uma tendência de ‘psicologização’ dos problemas sociais, concentrando os seus (parcos) recursos na ‘reparação’ dos indivíduos, relações e percursos, e abdicando de uma transformação das estruturas sociais e escolares que produzem, de forma sistemática (ABRANTES & TEIXEIRA, 2014, p. 38).

Além disso, haveremos de observar as:

tendências em curso para reforçar o protagonismo desse local [TEIPs], o que no caso português ocorre em contexto de uma tradição forte de Estado incompleto mas de natureza centralista. A hipótese, pois, que fica colocada é a de que à particularidade do desenvolvimento e configuração do Estado em Portugal corresponde uma especificidade local que se revela como simultaneamente presente e inexperiente. Acresce ainda que algumas das mais recentes orientações em matéria de bem-estar social apontam para a

necessidade da contenção do Estado e da activação de outros agentes. [...]. Todavia, a particularidade do desenvolvimento português, se, por um lado, não se baseou numa presença completa do Estado, por outro lado, sempre contou com outros agentes sociais designadamente no âmbito da benevolência e filantropia para compor a provisão social (STOER, & RODRIGUES, 2000, p. 9).

A provisão das demandas sociais que toca o Estado português, no que tange à descentralização das políticas educacionais, que contemplam protagonismos nos territórios de intervenção, abrem lacunas quanto ao envolvimento de outros agentes nas atribuições efetivas de Estado. Lacunas que podem estar associadas, além da inexperience de realização das ações avocadas pelo Estado educador, à ineficácia envolvida na descentralização da responsabilização vinculada a outros agentes intervenientes (sujeitos de benevolência e de filantropia). Além disso, também podem ser explicadas pela interferência de territorialização que sobressaem as políticas de “Estado Nacional”, a outros papéis orientados pelo Estado “regionalizador”.

No tocante ao desenvolvimento econômico, politicamente regionalizado, o caso da União Europeia situou, no *Fórum Europeu de Política Social* (edição de 1989), as diretrizes para o desenvolvimento econômico europeu, considerando que o:

desenvolvimento europeu [...] com toda a sua diversidade nacional, assenta em dois aspectos fundamentais do pensamento econômico e social: por um lado, a concorrência entre as empresas como factor essencial de progresso econômico; por outro lado, a solidariedade ente os cidadãos como instrumento de coesão social, uma ideia que radica claramente na tradição cristã, mas também na tradição sindical. [...] Para tal é necessário um diálogo civil intenso, o empenhamento pessoal e uma cultura de parceria (LARSSON *apud* STOER; RODRIGUES, 2000, p. 9. Grifos do autor).

Nas circunstâncias da educação compensatória ao pensamento econômico, a escola é apresentada como interventora prioritária no progresso econômico mediante a instrumentação “solidária” dos indivíduos. Aquela mesma escola que preenche espaço junto à sociedade do espetáculo (ELIAS, 1994) e/ou aquela voltada à formação para o mercado de trabalho.

À espetacularização da vida social pela educação, põem-se que a:

lógica circum-escolar, desligadas das aprendizagens escolares, pode representar um caminho fácil e mobilizador dos interesses dos alunos e das suas famílias, mas correm o risco de se tornarem relativamente irrelevantes no quadro da melhoria do funcionamento da instituição escolar e da aprendizagem dos alunos (ROLO, 2011, p. 67).

Ao mercado de trabalho, situa-se ao acesso massivo à escola:

como instrumento de políticas públicas baseadas na ‘igualdade de oportunidades’ está ela [a escola] também profundamente afectada pelas mudanças do seu contexto. As mudanças verificadas no mundo do trabalho que estão na raiz dos fenómenos de exclusão social, decorrem de processos

de integração econômica supranacional em que o poder financeiro tende a sobrepor-se aos mecanismos institucionais tradicionais de exercício do poder político no quadro dos Estados nacionais. As mutações sofridas pelo Estado inscrevem-se no processo de transformação do Estado Providência que, no período áureo do fordismo, consubstanciou o compromisso político entre a democracia e o capitalismo (CANÁRIO, 2004, p. 52).

Ao observarmos os propósitos da educação se enveredarem pelos contextos do mundo do trabalho, podemos identificar os redimensionamentos dos programas educacionais, em termos de objetivos e de distanciamento dos propósitos de alargamento dos espaços socialmente relevantes à vida em sociedade. Tais propósitos, por estarem associados a feições aparentemente contraditórias, geram, segundo Canário (2004, p. 52), a “crise de compromissos”, uma vez que o “acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização é concomitante com desigualdades sociais mais acentuadas”.

As políticas de educação compensatórias no Brasil vão se demonstrando acanhadas até janeiro de 2010, ocasião em que o governo federal institui o Programa Mais Educação, mediante Decreto Federal (BRASIL, 2010). Oficialmente, o “Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010. Art. 1º).

O Programa Mais Educação apresenta os “Territórios Educativos para Educação Integral” (BRASIL, 20xx) como modo diferenciado de Programa sistemático de educação pública de Estado voltado às (escolas públicas) de educação básica. Diferenciado territorialmente²⁷, pois os programas e projetos de educação compensatória estadunidense e europeus (dentre outros) eram direcionados a áreas, zonas e territórios pontualmente estabelecidos; no caso brasileiro, propõe-se a sua implantação em “território nacional”, segundo modelo de educação integral.

Com a perspectiva de dispor de Mais Educação em todo o território Nacional, Brasil (2010) estabelece “princípios da educação integral”, dentre os quais, destaca “a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas” (BRASIL, 2010, Art. II);

²⁷ Brasil (20xx, p. 17), em nota de rodapé, indica o aprofundamento da leitura no tocante aos vínculos conceituais de território da seguinte forma: “O conceito de Território Educativo foi cunhado na dissertação de mestrado de Bia Goulart. FARIA, Ana Beatriz Goulart de. *A conversa da Escola com a Cidade: do Espaço Escolar ao Território Educativo*. PROARQ/UFRJ, 2012”. Caberia indagarmos até que ponto tal expressão seria oriunda do desconhecimento e/ou da omissão da gênese contraditória envolvendo os diversos moldes de territórios educacionais (como procuramos demonstrar anteriormente).

O programa Mais Educação considera o conceito de território delineado por Milton Santos²⁸ (1999), segundo a perspectiva de que:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O **território usado** é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida ([MILTON] SANTOS *apud* BRASIL, 20xx, p. 17. Grifo do autor).

No centro conceitual do programa, o território, em face do usado, seria o “chão” potencializador do binômio território-educação. Segundo a perspectiva conceitual, a educação envolver-se-ia com “a formação dos sujeitos da educação como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente”, e “o conceito de **Território Educativo**, *que remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização*” ([RUI] CANÁRIO *apud* BRASIL, 2013, p. 18. Todos os grifos do autor).

Dentre os desafios de superação assinalados pelo Mais Educação em territórios educativos, situa-se a necessidade de uma nova escola que supere a escola panóptica, descrita pela perspectiva foucaultiana, comparada aos espaços e funções dos quartéis, das prisões, dos manicômios e das fábricas (em alusão ao taylorismo/fordismo). A inovação do Programa estaria em suprimir aquela escola, diz-se da educação que controla, que vigia, que reprime e que dociliza os corpos (dos populares) pelo disciplinamento. Escola dissonante de um novo tempo da sociedade do controle com vistas à superação do disciplinamento (que não é mais útil). “Parece até contraditório: como a escola pode ter a cara de cada um e a de todas ao mesmo tempo? Isso é o que é ser gente, ser brasileiro; é o Mais Educação. Ter identidade, mas ser parte da coletividade; igualdade com diversidade” (BRASIL, 2010, p. 24).

Nas circunstâncias fundantes dos territórios educativos, situa-se a “igualdade com diversidade” que, aclamando a identidade com base na coletividade, sugere refletirmos sobre algumas posições teóricas vinculadas ao conceito de território. Antes, porém, gostaríamos de explicitar a posição de Canário (2008) a respeito da experiência portuguesa com os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária/TEIPs.

Rui Canário sintetiza a experiência portuguesa sob três facetas: a (i) “escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta; pois, tal configuração seria marcada” (ii) por “um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos)”;

²⁸ SANTOS, Milton. Territórios e dinheiro. In. **GEOfographia**.local Ano. 1, N. 1. 1999.

que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa)”. Diante de tais facetas, ou seja, dos problemas envolvidos na ação de “escolarização”, ressalta Canário: “Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente ‘imaginar uma outra’ escola, a partir de uma crítica ao que existe” (CANÁRIO, 2008, p. 79).

Ao pensar outra escola, Canário (2008) a imagina ser erguida sob três concepções fundamentais:

A de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade económica vigente. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma concepção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber;

A de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para ‘ler’ e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;

A de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir (CANÁRIO, 2008, p. 80).

Para a construção da escola pensada por Canário, imaginamos que necessitaríamos de um material por excelência: a ação comunicativa para ler e intervir em nosso mundo. Ação eminentemente política que pense o direito e o uso da palavra para pensar mais sobre o que se vive de democracia. Ainda que existam outros sentidos (e expectativas) políticas de escolarização, destacamos as que demonstram vínculos com o aprimoramento social do ser humano, ou seja, a:

educação é aquele terreno no qual o poder e a política tem a expressão fundamental, no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores inclui a responsabilidade às crenças mais profundas acerca do que significa ser humano, sonhar e identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social (GIROUX, 1997, p.147).

Em outras palavras, o terreno fecundo que torna possível “a reflexão e a ação crítica como partes fundamentais de um projeto social que não apenas inclua formas de opressão, mas também devolva uma fé profunda e permanente para humanizar a própria vida” (GIROUX, 1997, p.147).

A educação estaria a disposição do projeto social como um terreno fértil, onde despontam múltiplos interesses, sejam eles públicos, sejam eles privados, que convivam observando as suas diferenças socialmente estruturadas a fim do bem/bom e do belo comum, como vislumbrou Sócrates. Nessas bases, a nascente “política trata da convivência entre os

diferentes” (ARENDT, 2007, p. 21). Diferenças que emergem do contraste em movimento da pluralidade entre os homens, sob o *caos absoluto*, organizando politicamente coisas em comum.

Naquele terreno fertilizado pela convivência entre os diferentes, a sobreposição de uns sobre outros, na busca por mais terrenos, abrem-se tensões nas relações e nas racionalidades envolvidas e, também, no processo político e no poder mobilizados na ação educacional. Tensões que tornam o campo educacional o território de aspirações contingentes, multifacetados, instáveis e possivelmente paradoxais, como podemos observar no disciplinamento na ação e função escolar.

A ação disciplinar calcada na formação instrumental torna emergente a cultura fabril de educação, demonstrando o campo disciplinar de tensões territorialmente definido/constituído. Pensar as possibilidades políticas de escolarização significa para nós a premência de refletirmos sobre o projeto social de educação, para o qual a teoria da ação comunicativa demonstra grande potencial.

4.3 TERRITÓRIOS (EDUCATIVOS) E AÇÃO COMUNICATIVA

Em meio às múltiplas formas de pensar as relações de poder, torna-se necessário pensar as condições que as naturalizam, por via das quais reproduzem as estruturas de poder, pelo fato de não as questionar, com a obediência cega que mescla a divindade/paixão com aspirações do outro em mim; dentre esse meio, formas indutoras de pedagogias instrumentais teriam importante papel. Diante dos propósitos de formação de tal obediência cega em dóceis trabalhadores, há que se explicar a reprodução ampliada da educação das massas pela escola pública. Antes de a indagar, gostaríamos de tomar como ponto de partida a reflexão pertinente à forma mais primitiva de reprodução das desigualdades entre os homens, segundo a ideia do complexo hegeliano senhor-escravo (dialética do senhor e do escravo).

Friedrich Hegel considerou a complexidade dialética materialista nas relações de poder envolvidas na dominação no interior das relações de trabalho-labor, compondo o extrato histórico universal das relações desiguais entre os seres humanos. Das relações, segundo o autor, emergem tiranos e oprimidos, estando ambos em “relações contraditórias”, reproduzindo o atrofiamento da autoconsciência, cognitivamente situada. Vejamos a síntese daquela ideia.

A natureza da relação de dominação (não dialética) entre senhor e escravo²⁹ busca explicitar a construção do pensamento marcada pelas antinomias amo e servo, reproduzidas em situações de violências praticadas entre eles; mesmo que brutais ao seu tempo, eles não as enxergam como tal (sendo observada externamente por outros). As contradições nos estados de violência e de desigualdade são postas ao plano da inconsciência, ocultas pela interiorização da consciência (individualista) de servidão plena em que o senhor teria por direito (de propriedade) o trabalho servil (estendido aos extremos da vida e da morte). Da relação de “submissão” entre escravos e senhor, em tempos de capital primitivo, construída pelas relações de força de vida e morte que a priori nega a existência humana que há no outro, o servo, diante do medo de morrer, vê-se abaixo de outrem, anulando-se.

No interior das relações de dominação, as consciências individualizadas veem-se na interdependência (orgânica) entre o senhor e os servos, pois o senhor depende dos servos para nutrir o teu corpo e o *status* de proprietário; o servo necessita do senhor para controlar (impor) a produção que alimenta o corpo servil (vida individual), a coesão e a proteção do agrupamento de servos (uma vez desaprendidos da vida/cultura comunitária).

Notadamente, nos tempos modernos, a relação servil-escravocrata demonstra-se transformada em novas formas de escravidão para possuir (controlar) a integridade superlativa ao tempo de *labor* do/s trabalhador/es. Os senhores “proprietários” dos meios de produção aprimoram os mecanismos de dominação (meios de produção) mediante as novas tecnologias de classe (pedagogias utilitaristas), as quais, por serem impessoais, tornam a experiência subjetiva de consciência cada vez mais emergida na racionalidade instrumental. Senhores e escravos, revestidos do mito de narciso, “libertam-se” em nome da individualidade; contraditoriamente aos passos amálgama entre eles (síndrome de estocolmo), demonstra ir além do “rompimento” dos elos sociais, mas também de uma crescente “encefalia” social em ascensão: a privatividade.

Nessas bases, amplificam as tensões nos espaços públicos (territórios) em disputa pela ampliação da privatização/homogeneização das individualidades (das ações disciplinares, no âmbito escolar). Superar as tensões, no sentido da inclusão ampla, significa repensar os direcionamentos da economia política na perversa relação entre senhor e escravo com a ação pedagógica (manda quem pode, obedece quem tem medo de reprovar). O repensar, que tende a ir além do identificar as condições/estruturas de escravidão a fim de conscientizar os

²⁹ Dentre outras formas de explicitar a relação senhor-escravo, segundo a arte cinematográfica, assinalamos o filme *Django Livre* (*Django Unchained*), escrito e dirigido por Quentin Tarantino; em especial, as relações desprendidas entre os personagens do senhor "Monsieur" Calvin J. Candie e do escravo Stephen. Apesar da extrema inteligência, Stephen se submete a Calvin.

“prisioneiros” (do mito) das cavernas (assim como tentou Maquiavel), poderia significar o pensar na dialética hegeliana como a experiência da vida intersubjetiva humana. Aquela experiência do agir comunicativo que situa os sujeitos inteligíveis, politicamente ativos, diante das tecnologias³⁰ de poder/classe que nos tocam, repensando a ação escolar. Do contrário, para teorizar a racionalidade instrumental (HABERMAS, 2004) em profundidade, tenderíamos de ampliar o estoque e alcances das tecnologias³¹ de controle (escravidão) disponíveis no mercado corporativo.

Pensemos, então, na ação comunicativa escolar como uma tecnologia de resistência e de poder, territorialmente definido, uma vez que “Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 1999, p. 4).

O *lugar* onde podem conter (e ser contidas) todas as forças (e fraquezas), existencialmente, como “*território usado* [...] é o fundamento do trabalho, o lugar da resistência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 1999, p. 5. Grifo do autor). Sob tais condições, o lugar se dá como constructo do trabalho social (labor) e de resistência, onde os homens se realizam, amplificando a natureza das técnicas/tecnologias, em comunicantes; justapondo as relações entre uns e outros na reprodução da segunda natureza (da qual faz parte) e, assim, entre espaço e tempo, a fim de suprir suas necessidades sociais. A ascensão de uma necessidade sob as outras demonstra territorialmente o lugar produtor de consciências segundo o modo em que as trocas são intermediadas por forças que delimitam e diferenciam os homens uns dos outros, ou seja, as classes de homens, não necessariamente justos e humanos.

Pensar o lugar de resistência, no âmbito da justiça e humanidade, implica refletirmos a

³⁰ Tecnologias estruturadas enquanto agências institucionais de “formação de saber e majoração de poder se reforçam regularmente segundo um processo circular. As disciplinas atravessam então o limiar ‘tecnológico’. O hospital primeiro, depois a escola, mais tarde ainda a oficina, não foram simplesmente ‘postos em ordem’ pelas disciplinas; tornaram-se, graças a elas, aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis; foi a partir desse laço, próprio dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar [...] a racionalização do trabalho. Duplo processo, portanto: arrancada epistemológica a partir de um afinamento das relações de poder; multiplicação dos efeitos de poder graças à formação e à acumulação de novos conhecimentos” (FOUCAULT, 1999, p. 247).

³¹ Situamos a tecnologia como a capacidade “auto gerativa” da ciência mais técnica. Sendo as “técnicas da informação, que são técnicas que ligam todas as outras técnicas, que permitem que as mais diversas técnicas se comuniquem e a sua motivação o ‘dinheiro em estado puro’” (SANTOS, 1999, p. 10).

capacidade da subjetividade³² humana em rever os modelos de inconsciência oriundos de relações de forças capazes de impor a fraqueza do pensamento (antinomias amo e servo) entre os homens. Significa o pensamento que ultrapasse a delineação da infraestrutura material ou da superestrutura ideológica de determinação que apoia os sistemas de coerção social (GUATTARI, 1992, p. 11). Portanto, ao observar a natureza do trabalho político pedagógico escolar, interessa-nos examinar o território³³ como lugar historicamente situado, a herança pela (i) *rugosidade* dada a sua capacidade de resistência; e como (ii) *densidade* das relações entre os homens. Em ambas, torna-se notável a capacidade de demonstrar a espacialidade (e natureza) do trabalho, seja ele instrumental, seja ele comunicativo, mantenedor da vida (social), segundo seus múltiplos direcionamentos inerentes à interpretação do território, tendo em vista as dimensões subjetivas e materiais.

Do ponto de vista da rugosidade, (i) “o Lugar – não importa sua dimensão – é, espontaneamente, a sede da resistência, às vezes involuntária, da sociedade civil, [...]. Para isso é indispensável insistir na necessidade de um conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico do território” (SANTOS, 2002, p. 174). O lugar que carrega consigo a resistência expressa na “*rugosidade* ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares”. Uma vez que “as rugosidades³⁴ nos trazem os restos de divisões do trabalho já passadas (todas as escalas da divisão do trabalho), os restos dos tipos de capital utilizados e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho” (SANTOS, 2002, p. 92).

Segundo as formas de trabalho, experimentadas ao longo da história humana, podemos verificar que formas diferenciadas de cooperações e de conflitos mediarão a vida política em comum. Verificamos, também, que existiam formas próprias de apropriação do espaço e de resistência à transitoriedade do tempo. O trabalho modelador da segunda natureza traz consigo implicações às formas de vida em comum, imprimindo e expressando, nas conjunturas de organização do espaço, as circunstâncias de resistência e transitoriedade.

³²A “subjetividade é: ‘o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 1992, p. 19. Grifos do autor).

³³ Diante do limite da exaustão dada à vasta polissemia conceitual de território, não nos dedicaremos a sua ampla revisão; apenas o suficiente para problematizarmos o campo de nosso estudo. Como os “Territórios Educativos para Educação Integral” (BRASIL, 2013), fundamentamo-nos em Santos (1999), e consideramos o enfoque miltoneano como foco basilar para tecermos nossas considerações, questionando lógica interna de Brasil (2013), a partir da própria conjuntura teórica.

³⁴ “As rugosidades não podem ser apenas encaradas como heranças fisicoterritoriais, mas também como heranças socioterritoriais ou sociogeográficas” (SANTOS, 2002, p. 25).

Organização em que “cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade” demandam a formação do lugar. E este “lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da **ação comunicativa**, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2006, p. 218. Grifo nosso).

Compreendemos que o território, ao ser situado pelas *ações comunicativas* segundo as *relações de poder* praticadas, é apropriado às *contiguidades das forças políticas do lugar*, revelando-se como *resistência* e *densidade*. As rugosidades, determinadas ao seu tempo, localizam as forças de resistências protetoras das ações condicionantes da densidade técnica. As medidas da contiguidade das forças de *massificação*, seja de resistência, seja de densidade técnica, respectivamente, demonstram as ações comunicativas e o meio técnico que alimentam as relações políticas no devir e no fazer, substanciando o existir inteligível nos lugares. Explicaremos, então, a massificação, mediante os seus constituintes basilares.

A globalização que se apresenta no lugar nos demonstra as relações estabelecidas entre lugares, e com suas particulares rugosidades. As relações entre os lugares nos demonstram o ímpeto da (ii) *densidade* em alargar ou restringir suas influências, homogeneizando e/ou heterogeneizando os lugares. Tal ímpeto de densidade reconfigura os “lugares, pois, se definem pela sua densidade técnica, pela sua densidade informacional, pela sua densidade comunicacional, atributos que se interpenetram e cuja fusão os caracteriza e distingue” (SANTOS, 2002, p. 173).

A *densidade técnica* expressa a capacidade motriz que redimensiona o lugar, demonstrando a intensificação de artificialismo que forma as feições do moderno e do civilizado. Esses lugares exibem a simbologia das formas, ângulos e conceitos não apropriados à natureza primitiva e à materialidade da vida moderna como representante, seguindo além da sua simbologia, mas também de seus ritmos e movimentos.

A *densidade informacional*, instruída pela densidade técnica, transforma os objetos de interesse (homens-máquina) em informação como fator de reproduzidor de si. Eficientemente e autopropelida pela ação-informação, torna-se ágil e autônoma, independentemente de suas intencionalidades. Nessas bases, o lugar revela a exterioridade de outros lugares.

Na *densidade comunicacional*, a ação comunicativa impulsiona a práxis solidária e intersubjetiva no lugar. Ação não raramente conflituosa que envolve o espaço banal, que pode resistir ou possibilitar a co-presença dos avanços da densidade informacional (o meio técnico)

no lugar. A estabilidade do lugar tende a revelar a densidade comunicacional mediada pelo acontecer solidário, aspecto que torna o espaço banal culturalmente envolvido e partilhado por sociabilidades solidárias, potencialmente territorializante.

Das densidades técnicas e informacionais ao meio do primado capital corporativo, instala consigo diferentes necessidades e racionalidades no lugar irresponsável das relações sociais ali preexistentes. Demonstram necessidades da materialidade das relações instrumentais que tornem possível a *verticalidade* do poder e tendem a pressionar as ordens sociais entre os homens. Todavia, as densidades comunicacionais tendem a abrir “canais” dialógicos entre os sujeitos e os lugares, possibilitando a eles que se unam na *horizontalidade* reativa politicamente à homogeneização dos lugares e a sua transformação em créditos internacionais.

A densidade informacional do lugar, estruturada pelas relações de poder, in-formam que a:

união vertical, os vetores de modernização são entrópicos. Eles trazem desordem às regiões onde se instalam, porque a ordem que criam é em seu próprio e exclusivo benefício. Isso se dá ao serviço do mercado, e tende a corroer a coesão horizontal que está posta ao serviço da sociedade civil tomada como um todo (SANTOS, 2002, p. 174).

Nesses termos:

O território é a arena da oposição entre o - mercado - que singulariza - com as técnicas da produção, a organização da produção, a ‘geografia da produção’ e a sociedade civil - que generaliza - e desse modo envolve, sem distinção, todas as pessoas. Com a presente democracia de Mercado, o território e suporte de redes que transportam as verticalidades, isto é, regras e normas egoísticas e utilitárias (do ponto de vista dos atores hegemônicos), enquanto as horizontalidades levam em conta a totalidade dos atores e das ações (SANTOS, 2002, p. 175).

Essa arena de oposição, situada pela ação comunicativa, tende a potencializar a rugosidade como (horizontalidade) “intercâmbio efetivo entre pessoas é a matriz da densidade social” (SANTOS, 2002, p. 319). A densidade da ação comunicativa, politicamente situada, demonstra a força resultante da “dialética do território, mediante [resistência a] um controle ‘local’ da parcela ‘técnica’ da produção e um controle remoto da parcela política da produção” (SANTOS, 2002, p. 184). O foco da ação política reativa e de evidência da dialética do território (na sociedade moderna) estaria situado na *densidade do trabalho*.

As ligações entre o trabalho e a formação do indivíduo ao longo da revolução industrial revelam o aprimoramento da relação senhor-escravo nas diversas sociedades capitalistas, segundo a densidade tecnológica/técnica envolvida. Aquele aprimoramento também significou focos políticos de resistência ou de ajustamento/impulsão de forças aos

sistemas de *massificação* nos lugares. E a escola (‘pública’) pode ser parte do sistema criado na manutenção/reprodução e aperfeiçoamento contínuo do sistema? Qual a capacidade do trabalho político-pedagógico voltado à autonomia do pensamento? Quais esforços em tematizar as circunstâncias da massificação do trabalho escolar?

4.4 TERRITORIZAÇÃO E TRABALHO

O refletir sobre as circunstâncias do trabalho escolar segundo a densidade da ação comunicativa na escolarização, levou-nos também a examinar o trabalho político estabelecido em múltiplas relações que estruturam o conjunto de forças ajustadas à ação consequente da densidade territorial do lugar. Assim, o “território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações” (HAESBAERT, 2004, p.79).

Ainda, o:

território tem a ver com a ação de um ator social, que pode ser uma instituição, um indivíduo ou uma coletividade. É nesse sentido que Tizon (1996) sugere duas vertentes de compreensão: (a) a territorialização das instituições, por sua capacidade de poder e influência e (b) dos indivíduos, que deriva de uma sutil ‘alquimia’ entre o pessoal e o coletivo. Depreendendo-se do argumento exposto até aqui, observa-se que diz respeito ao território, tanto as relações de poder sobre o espaço que possuem as instituições, quanto as que possuem os indivíduos. [...] Nesse sentido, uma outra compreensão de como se estruturam os estudos da abordagem territorial, pode ser entendido sob este raciocínio, o que é institucional, político, relativo ao poder formal e o que é subjetivo, social, relativo ao poder informal (HEIDRICH, 2010, p. 29).

As concepções apresentadas nos demonstram o território enquanto a imbricação de relações de poder politicamente situado e subjetivamente *ativo de ações relacionais* por indivíduos, pessoas e atores diante da ação coletiva no ordenamento do lugar. A densidade nas ações nos demonstram o modo com que as formas de trabalho são direcionadas à construção e reprodução da segunda natureza que reluzem no espaço geográfico.

A mesma (segunda) natureza do espaço geográfico (técnica e tempo, razão e emoção), organizada segundo os sentidos simbólicos e funcionais em que forças de trabalho também são projetadas às vaidades do espelho de narciso; à frente dele, o reflexo do homem “socialmente” definido. Ao papel da luz, serve o trabalho com capacidade de nutrir o corpo, mas não capaz de saciar a fome das necessidades de homens desnaturalizados por mais pedaços de natureza-outra que possa servir à vaidade que lhe é externa, o capital (neste

raciocínio, não há crise ambiental ou socioambiental, mas entre-homens), e a tal fim, o trabalho de pessoas e intuições são postos a serviço da reflexividade narcisista, inclusive o caso da educação, aqui em pauta.

Nessas bases, o trabalho da escolarização nos apresenta, primordialmente neste estudo, situar o seu caráter relacional de reprodução e ampliação das relações de poder, o qual se desenvolve enquanto motriz do reflexo material ou simbolicamente³⁵ situado no mundo dos objetos (segundo os valores de mercado) ou no mundo social (no qual possamos ancorar nossos valores e aspirações de justiça social).

Refletir sobre os reflexos materiais e simbólicos segundo a perspectiva de que o trabalho é a capacidade do homem intervir na segunda natureza (trabalho do homem), mesmo que seu isolamento em linha de produção demonstre não ser autossuficiente para conduzir a ação consequente. Consoante a territorialização, como um conceito híbrido pela natureza das ações desprendidas do trabalho requerido, e das relações em que o poder simbólico e funcional (político-econômico-cultural) é conduzido conjuntamente, demonstrando as subjetividades de densidade do trabalho, territorialmente definida (a exemplo da escola, pela escolarização).

Observando as dimensões do poder simbólico e funcional da territorialização, Haesbaert (2007) argumenta a existência de:

quatro grandes ‘fins’ ou objetivos da territorialização, que podem ser acumulados e/ou distintamente valorizados ao longo do tempo: - abrigo físico, fonte de recursos materiais e/ou meio de produção; - identificação ou simbolização de grupos através de referentes espaciais (a começar pela própria construção de fronteiras); - controle e/ou disciplinarização através do espaço (fortalecimento da idéia de indivíduo através de espaços também individualizados, no caso do mundo moderno); - construção e controle de conexões e redes (fluxos, principalmente fluxos de pessoas, mercadorias e informações) (HAESBAERT, 2007, p. 28).

Aos fins ou aos objetivos de territorialização, ajustados ao hibridismo da ação pelas condições relacionais de poder, de modo geral, podem-se apresentar, segundo Haesbaert, como abrigo, identidade e controle/disciplina. Hibridismo que, se considerado isoladamente o rígido conceito, tende a mostrar contradições frente à razoabilidade. Todavia, as superestruturas de poder não seriam necessariamente razoáveis ou mesmo coerentes com os círculos “inferiores” da economia de pessoas.

Razoabilidade também desprezada, quando constatamos os crescentes indicadores de

³⁵ Vinculamos o sentido de simbólico enquanto “simbolismo, autêntica função política que não se reduz à função de comunicação dos estruturalistas. Os símbolos são os instrumentos por excelência da «integração social»: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação” (BOURDIEU, 1989, p. 10).

exclusão social (ou de inclusões preconizadas, no caso da educação pública) em diversas sociedades, sejam elas desenvolvidas, sejam subdesenvolvidas economicamente. Indicadores que demonstram a verticalização de fluxos de poder nos lugares, o que tende a potencializar a densidade da territorialização. O poder concentrado e ampliado sugere a verticalização da dependência econômico-político na esfera pública, bem como na ação social do Estado, nas mesmas proporções que induz instabilidade³⁶ social. Todavia, em face da razoabilidade, se observada a partir das políticas de Estado do Bem-estar Social e de suas Instituições, o abrigo, a identidade e o controle/disciplina possibilitam condições para que as pessoas possam conviver com exercício de direitos e deveres sociais. Desse modo, problematizar as relações de poder (simbólica e funcional), no espaço, significa considerar que:

o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações – que é também e, sobretudo, **multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos** (tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeitado, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas de resistência – **pois poder sem resistência, por mínima que seja, não existe**). Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc. Os objetivos do controle social através de sua territorialização variam conforme a sociedade ou cultura, o grupo e, muitas vezes, com o próprio indivíduo (HAESBAERT, 2007, p. 22. Grifos nossos).

Observando a multiplicidade dos poderes (segundo as lutas hegemônicas quanto às lutas de resistência), a territorialização é entendida como movimento centrífugo das verticalidades e/ou como movimento centrípeto das horizontalidades (de resistência aos atores hegemônicos). Das resistências nas demandas por mais poder, poderiam emergir uma pluralidade de territórios e imprimirem feições heterogêneas nos lugares. Mas, e nos contextos do lugar enquanto territorialização escolar, como os sujeitos (estudantes, professores, gestores...) estariam organizados em densidade comunicativa? Como ressignificam ou transformariam os territórios ou as territorializações?

Diante das questões, emerge a observação de Haesbaert de que “devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem [segundo suas ações]” (2007, p. 22). Antes, pois, há de assinarmos o elemento qualificador de território, ou seja, a ação pelo movimento do trabalho que medeia as relações de poder, por via do qual se fundamentam o território. Fundamentam-no, uma vez que as ações impelem os

³⁶ A instabilidade se daria em nome de uma nova ordem no território simbólico (com lastros no funcional), a partir da redefinição intersubjetiva dos valores públicos, privatizando o “espaço vivido”, reduzindo as relações sociais aos interesses dos atores hegemônicos (eficientemente nos demonstra a indústria cultural, teorizada por Theodor Adorno e Max Horkheimer).

movimentos de poderes (hegemônicos e de resistência), sem os quais não haveria território em estado de densidade ou de massificação, pois “poder sem resistência, por mínima que seja, não existe”. Assim pensado, haveria movimentos/relações e ação sem trabalho algum?

A ação consequente (considerada a partir das ciências sociais) demonstra ser fruto do trabalho em ação inteligível. Contrariamente ao trabalho servil, segundo a dialética hegeliana nos aponta, está a nocividade da escravidão, não apenas pelo sofrimento desumano, mas pela racionalidade instrumental que configura a dependência cognoscente entre escravo-senhor³⁷, como demonstramos anteriormente. Referimo-nos, portanto, à densidade da ação comunicativa que torne possível o trabalho com o:

‘uso público da razão’. É esse ‘também’ que distingue a leitura atenuada de uma outra, rígida -clássico-republicana-, favorecida por Bernstein. Pois se ele acentua sua tese até torná-la uma *contestação* [a partir da educação/conhecimento], chega a isso justamente por depositar, em última instância, *toda* a carga legitimadora do direito positivo sobre a virtude dos cidadãos que se uniram entre si (HABERMAS, 2002, p. 302. Grifos do autor).

Ao uso público da razão, que não seja restrito e subserviente às classes ou aos círculos superiores do poder, uma constelação de saberes e práticas que permitem a inteligibilidade cidadã, legitimando a ação dos verdadeiros possuidores da força de trabalho reconhecadora de si, dentro do sistema de trabalho social. Nesse trabalho, o uso público da razão tende a oportunizar a resistência necessária para romper com a monocultura do pensamento. Aberta aos outros e, consequentemente, ao reconhecimento de si, o trabalhador (docente) vivencia a comunidade de preocupações. Reconhecimento solidário que age politicamente na esfera pública, ao modo de uma densidade social. Densidade qualificada pelo:

intercâmbio efetivo entre pessoas [que] é a matriz da densidade social e do entendimento holístico referidos por Duvignaud (1977) e que constituem a condição desses acontecimentos infinitos, dessas solicitações sem-número, dessas relações que se acumulam, matrizes de trocas simbólicas que se multiplicam, diversificam e renovam. A noção de ‘emorazão’ (S. Laflamme, 1995), encontra seu fundamento nessas trocas simbólicas que unem emoção e razão³⁸ (SANTOS, 2002, p.216).

A natureza do espaço, marcado pelo intercâmbio de trocas simbólicas, torna o lugar próprio ao espaço banal, no qual se somam a razão comunicativa nas circunstâncias de

³⁷ Observados pela coletividade, são “povos, uma vez acostumados a senhores, não podem mais passar sem eles. Se tentam sacudir o jugo, afastam-se tanto mais da liberdade quanto, tomando por ela uma licença desenfreada que lhe é oposta, suas revoluções os entregam quase sempre a sedutores que só fazem agravar as suas cadeias. O próprio povo romano, modelo de todos os povos livres, não foi capaz de se governar ao sair da opressão dos Tarquínios. Aviltado pela escravidão e os trabalhos ignominiosos que lhe foram impostos” (ROUSSEAU, 1978, p. 4).

³⁸ Para Santos (2006), a anotação qualificadora da *Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*.

trabalho e, simbolicamente, situam a emoção intersubjetiva de pertencimento e de reconhecimento por uns em relação aos outros. A razão e a emoção fluidas do trabalho também acumulam, multiplicam e inovam experiências (conhecimentos) pelas racionalidades que as tornam necessárias.

Conforme Rousseau (1978):

é pela sua atividade [trabalho] que a nossa razão se aperfeiçoa; só procuramos conhecer porque desejamos gozar; e não é possível conceber porque aquele que não tivesse desejos nem temores se desse ao trabalho de raciocinar. As paixões, por sua vez, se originam das nossas necessidades, e o seu progresso dos nossos conhecimentos; porque só podemos desejar ou temer coisas segundo as idéias que temos delas, ou pelo simples impulso da natureza; e o homem selvagem, privado de toda sorte de luzes [conhecimentos], só experimenta as paixões dessa última espécie; seus desejos não passam pelas suas necessidades físicas; os únicos bens que conhece no universo são a sua nutrição, uma fêmea e o repouso; os únicos males que teme são a dor e a fome (ROUSSEAU [1712-1778], 1978, p. 19).

Pensando as formas de trabalho, percebemos que o “lugar de trabalho, por mais breve que sejam, são quadros de vida que têm peso na produção do homem. Como escreveu Husserl (1975, p. 26) “[...] o fundamento permanente do trabalho subjetivo de pensar é o entorno vital” (SANTOS, 2002, p. 223. Todos os grifos do autor). Por sua vez, faz nos perceber também o pensar e o conhecer as possibilidades existenciais de Lugar e de “ferramentas” de inteligibilidade ao trabalho. Naquele lugar, os objetos e as ideias demonstram a rugosidade de um tempo pretérito que resiste no sentido de conferir segurança necessária ao futuro que anuncia.

O atrofiamento das ações comunicativas e o trabalho laboral inerente às verticalidades na *vida activa* pela densidade técnica fazem com que se avolume o consumo e o amontoado de lixo moderno na mesma proporção da fome por mais pedaços da segunda natureza, digamos também, de homens-escravos (pois é natureza, e dela não se divorcia ou emancipa). A verticalidade existencial dos objetos revela fraturas entre a técnica/tempo e a razão/emoção, uma vez que os “objetos não têm realidade filosófica, isto é, não nos permitem o conhecimento, se os vemos separados dos sistemas de ações. Os sistemas de ações também não se dão sem os sistemas de objetos” (SANTOS, 2002, p. 39); aquela natureza do espaço sugere repensar a massificação (ordenamento) do espaço em que predomina o modelo em que homens-escravos se tornam objetos de modernização global.

Diante do que já se anunciava, Rousseau (no conjunto de suas obras) propõe a ideia de retorno à natureza, observando a excelência política do homem e a necessidade do contrato social racional com vistas aos direitos à coletividade. Àqueles diretos, pautamos o trabalho

político, segundo os contextos de educação escolarizada. Vejamos os contextos de sua práxis a seguir.

UNIDADE III – A PRÁXIS POLÍTICA –

5 - A NATUREZA POLÍTICA E PEDAGÓGICA DO TRABALHO ESCOLAR

O bem [político] é aquilo que nos une
(Platão).

Nesta unidade, cabe examinarmos as práxes políticas no trabalho escolar e as relações instituídas pelos Programas Mais Educação/Ensino Médio Inovador, com interface de concepções de Territórios Educativos, em escola pública do município de Cáceres-MT. O presente trabalho de pesquisa, ao adentrar no complexo universo político e pedagógico, seleciona um campo de análise das ciências sociais do qual o conhecimento geográfico é integrante. Dentre os campos do saber convergentes ao estudo, observamos a politologia, a sociologia, bem como a didática, que não seriam necessariamente foco deste trabalho; todavia, alguns de seus conhecimentos são indispensáveis à inteligibilidade da investigação, como buscamos demonstrar em nosso *corpus* teórico e *em suas interfaces*.

Observando as interfaces, adentramos nossos olhares na natureza do campo político-territorial em vínculo com o trabalho educacional, buscando não exceder o campo expositivo conceitual metanarrativo, a retórica cronológica histórica e descritiva das políticas públicas educacionais presentes nos Programas educacionais citados.

Quanto aos conceitos trabalhados até então, poderão ser retomados diante do contato com contexto empírico e, da mesma forma que anteriormente, os desprovendo de alegorias que os fizesse apenas para preencher páginas. Além disso, os conceitos poderão não retornar como outrora foram descritos, uma vez que os termos causem alguma estranheza ao leitor ou que exijam a retomada explicativa. Justificamos, ainda, a não retomada de alguns conceitos, observando a liquidez que preenche o espaço/tempo de inúmeros leitores que iniciam a revisão de trabalhos a partir dos “resultados e discussões” e das “considerações finais” para alicerçar seus entendimentos, e a eles causem alguma estranheza ou repúdio instantâneo. Assim, aguardamos não os decepcionar, pois a eles este trabalho tem sido dedicado, ainda que pretendamos impulsionar outros estudos ou críticas a outros patamares existenciais.

A apresentação da práxis política foi organizada em dois momentos a fim de explicitarmos *A natureza política e pedagógica do trabalho escolar*, cabendo ao primeiro momento expor as diretrizes teórico-metodológicas da pesquisa, seguido do segundo momento, em que buscaremos explicitar as *Densidades e o território educativo*.

5.1 REFERÊNCIAS DE PESQUISA

O homem é de tal maneira um ser-fronteira, que não tem fronteira (SIMMEL, 1986, p. 14).

Conforme anunciamos até o instante, haveria alguma inutilidade servil de referências teóricas ou metodológicas instrumentalizadoras da reprodução cognitiva ao capital corporativo. Assim, propomos a ele a utilidade política do inútil. Claro que estamos falando da selvageria capital, uma vez que o “capitalismo moderado” seria muito beneficiado com a estabilidade social necessária à reprodução da privatividade; embora tende a exigir outros patamares ao ter que lidar com expressividade inteligível das massas (segundo as experiências de alguns países que experimentam o desenvolvimento econômico com sustentabilidade social).

Assim, observando a utilidade política do inútil, estaríamos nos afastando de propósitos utilitaristas a que se poderia dedicar o exame das habilidades e competências em prol do *labor* capital, em sua condição primária da Educação (formal) Básica. Reforçamos que o nosso compromisso de estudo estaria em pensar e examinar os indícios ou circunstâncias em que são construídas condições de ação comunicativa das quais emergem situações políticas desejadas na ação política-pedagógica (comunicativa), vista ao espelho da humanidade justa por construir.

Diante daquele compromisso, justificamos a referência metodológica que cabe à nossa contribuição ao pensamento reflexivo, onde consigamos compreender alguns reflexos da natureza das coisas por associação-dissociação³⁹ dos processos sociais e dos direcionamentos instrumentais, segundo a ideia de *A ponte e a porta*, descrita por Simmel ([1858-1918] 1986), ao explicar a unidade do múltiplo com vistas à exterioridade espacial, observando a apreensão social da seguinte maneira:

É com a construção da ponte que esta prestação atinge o seu ponto máximo. Aqui parecem se opor à vontade humana de juntar espaços não só a resistência passiva da exterioridade espacial, mas a resistência ativa de uma configuração particular. Superado o obstáculo, a ponte simboliza a extensão da nossa esfera volitiva no espaço. Para nós, e só para nós, as margens do rio não são apenas exteriores uma à outra, mas ‘separadas’; e a noção de

³⁹ A “imagem do exterior nos confronta com a ambigüidade das coisas que tanto podem se inter-relacionar por associação-dissociação quanto passar por separadas ou ligadas. As convenções ininterruptas tanto das substâncias como das energias, põem cada objeto em relação com outro, e constituem um cosmos em todos os detalhes. Mas estes mesmos objetos, por outro lado, permanecem votados à impiedosa exterioridade espacial, e como nenhum fragmento de matéria pode ocupar o mesmo lugar que outro, não há real unidade do múltiplo no interior do espaço [pois, suas naturezas necessitam da contradição existencial]. E a existência natural, compreendendo também noções que se excluem, parece se subtrair pura e simplesmente à sua aplicação” (SIMMEL, 19986, p. 10) .

separação estaria despojada de sentido se não houvésssemos começado por uni-las, nos nossos pensamentos finalizados, nas nossas necessidades, na nossa imaginação. Mas a partir desse momento, a forma natural vem esposar essa noção como por uma intenção positiva, e a separação parecerá desde então intervir entre os elementos tomados em si e por si, a fim de que o espírito, conciliando, unificando, a ultrapasse cada vez mais (SIMMEL, 1986, p. 11).

Ainda, verifica na ponte o valor estético, ao satisfazer reflexões sobre a realidade da práxis, uma vez que “ela se integra, com toda a sua faculdade de síntese que ultrapassa a natureza, à imagem da própria natureza [humana]” (SIMMEL, 1986, p. 11).

De forma complementar à ponte, a:

porta ilustra de maneira mais clara até que ponto separação e reaproximação nada mais são do que dois aspectos do mesmo ato. O primeiro homem que construiu uma cabana, revelou, como o primeiro que traçou um caminho, a capacidade humana específica diante da natureza, promovendo cortes na continuidade infinita do espaço e conferindo-lhe uma unidade particular conforme a um só e único sentido. Uma porção de espaço se encontrava assim ligado a si e cindido de todo o resto do mundo. A porta, criando por assim dizer uma junção entre o espaço do homem e tudo o que se encontra fora dele, abole a separação entre o interior e o exterior. Como ela pode também se abrir, o fechá-la dá a impressão de um fechamento, de um isolamento ainda mais forte, face a todo espaço lá fora, do que a simples parede inarticulada. Esta última é muda enquanto que a porta fala. Para o homem é essencial, ao mais profundo dar-se limites, mas livremente, quer dizer de maneira que possa vir a suprimir tais limites e se colocar fora deles (SIMMEL, 1986, p. 12).

As metáforas dos objetos em Simmel expõem a analogia espacial enquanto ferramenta de impulsão ao pensamento, alicerçada ao que Aristóteles e Kant nos forneceram, inspiram-nos o interconectar, o abrir e o fechar o isolamento/limite em face ao espaço de escolarização, observando o que há por “dentro” e pelas relações que há por “fora”. Refletindo sobre a emergência das feições de território educativo, segundo a geopolítica em que a escola se vê inserida, aguardamos alargar as fronteiras do estudo de caso proposto. Olhar para fora significou o alargamento de nosso olhar sobre as fontes primárias dos territórios educativos, seus contextos e motivações políticos e pedagógicos que apontam a crítica, bem como seu alargamento ao bem estar social; ainda que o olhar para dentro tenha, no estudo de caso, a âncora com práxis que se apresenta à porta do mundo globalizador de relação, realizada com entrevistas e observações (esclareceremos os detalhes no desenrolar descritivo das ações).

Ao realizarmos o nosso olhar para fora, dedicamo-nos ao exame da emergência territorial enquanto a práxis do “homem ser-fronteira, que não tem fronteira”, à semelhança da ponte, consideramos a perspectiva política em Arendt (2002, 2004, 2007) e a ação comunicativa em Habermas (2002, 2004). Além disso, à semelhança com a porta, mediante as

perspectivas de território em Santos (1999, 2006) e em Território Educativo (e Mais Educação) em Brasil (2009a, 20xx). Observa-se, ainda, quanto à seleção bibliográfica, uma maior associação do que dissociação propriamente, observando intercitações entre os autores.

As análises de nosso *corpus* de pesquisa empírica serão estruturadas a partir de Santos (1999, 2006), abrindo-se reflexões com os demais autores, observando em duas categorias de análise extraídas da *densidade* e *rugosidades*. Ao campo da análise dos territórios educativos, o aporte teórico de Santos tende a fazer o elo entre os conceitos de território e densidade comunicativa com a perspectiva habermasiana de ação comunicativa. Densidade que tende a demonstrar as condições da práxis político-pedagógica, segundo os traços de rugosidades como aprendizagem constituídas no ato presente como firmamento de âncoras pretéritas, e, que se mostra contínuo de apreensão, de conservação e de renovação, segundo a perspectiva arendtiana.

Sob tais alicerces teóricos e metodológicos, examinaremos as dimensões dos territórios educativos, averiguando o “sedimentar” das plurais relações de poder e de realizações no espaço escolar frente ao projeto político de educação compensatória e dimensões de autonomia/esclarecimento vivenciados. Assim, ao examinarmos a territorialização dos fluxos de educação compensatória, tenderemos a compreender e a demonstrar a densidade política do trabalho pedagógico manejada e organizada pelos sujeitos envolvidos⁴⁰.

Do mais, ao aceitarmos os desafios de examinar os fluxos de educação compensatória mediante fluxos empíricos de território educativo, procuramos compreender a densidade política no trabalho pedagógico escolar, segundo os conceitos de densidade e de rugosidade (Santos, 2006). Cabe destacar que o objeto daqueles conceitos não tem como foco a teoria do conhecimento ou de natureza político-pedagógica, assim o fizemos mediante a aproximação dos sentidos originais, flexionando-os à medida do entendimento que ao nosso objeto fizesse necessário, bem como verificando a coerência externa e interna que dos conceitos exigem.

⁴⁰ Oportunamente, priorizaremos o modo com que os trabalhos docentes organizam a institucionalização da educação, tendo em segundo plano a observação das estruturas descendentes nas políticas de governo que visam à regulação e à gestão institucional da educação. Motiva tal opção por observamos, nas pesquisas realizada por Pagel (2011), os inúmeros hiatos nas políticas de governo/partidárias entre as esferas governamentais, que conduzem à corrupção dos dispositivos regimentais, fraturando os meios propulsores, bem como as ações e os propósitos a que foram geradas, consequentemente, corrompem a opção pela confrontação entre o proposto pelo executivo/legislativo e o realizado tende a mascarar os descaminhos das políticas públicas e o rechaçamento das ações produzidas pelo trabalho docente nos espaços de educação formal. No estudo de Pagel (2010), este buscou examinar a) o fenômeno da descentralização em que os gestores de políticas públicas transferem as ações de Educação Ambiental ao trabalho escolar, todavia, b) contingenciam os mecanismos de fomento/financiamento necessários à realização daquele propósito. Naquele trabalho, também consideramos a condição de ampliação de lugar, ou seja, podemos observar o espaço geográfico educacional enquanto lugar. Uma categoria de análise geográfica edificada pela vida latente do trabalho de escolarização, sendo a escola o ponto de partida das múltiplas relações e influências. Assim, não há como nos prendermos e esgotarmos entrevistas com docentes e gestores daquele espaço, os confrontando com as regimentações “superiores”.

Do ponto de vista da coerência interna, a fonte analítica (SANTOS, 1999 e 2006) ter sido pautado em Brasil (20xx) no sentido de expor o sentido qualificar de território à educação adere a uma lógica interna. O território observado do ponto de vista da coerência externa, o conceito de densidade e de rugosidade, possui vínculo íntimo com a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2002), bem como com a dimensão política do conhecimento presente nos conceitos de *apreensão*, de *conservação* e de *renovação* de conhecimentos (ARENDT, 2002)

Observando o conjunto de conceitos, buscamos situar categorias de análise que signifiquem uma plausível compreensão e explicação do real retirado de um processo histórico que nos tocam; assim, extraído de proposições específicas de um campo do saber, contribuindo com uma fração do conhecimento ao nosso campo de trabalho. Neste sentido, consideramos a categoria densidade a fim de realizarmos um primeiro conjunto de trabalho; e, ao segundo momento, seguirá a rugosidade. Integra a densidade, conforme Santos (2006), “pela sua densidade técnica, pela sua densidade informacional, pela sua densidade comunicacional, atributos que se interpenetram e cuja fusão os caracteriza e distingue” (2006, p. 173).

5.2 DENSIDADES E O TERRITÓRIO EDUCATIVO

Ao observarmos as características que compõem os conceitos integrantes de densidade, verificamos fluxos de pluralidade comunicativa e de externalidade em que são construídas por estratos de poder. A natureza fluida em que os fluxos empreendem a ordem social tencionam a leitura teórica dos eventos sob a ótica de natureza humanizada. Uma leitura fluida que consegue contemplar processos macro, bem como microprocessos. Contemplação que se afaste da liquidez relativista das coisas, assim como da solidez com que os objetos agem em si. Uma leitura contemplativa fluida por pontes e portas, onde existencialismos funcionais e simbólicos sejam expressões da realidade social. A esta leitura, os conceitos híbridos nos auxiliam com as duplicidades explicativas, ao passo que irá de nós exigir rigor e atenção quanto ao exame da pluralidade comunicativa interna de fluxos, situando os fixos e as relações com a externalidade fluxos, descritos por Milton Santos com os conceitos de densidade.

Vejamos a síntese dos conceitos integrantes da densidade; posteriormente, indicaremos os objetos de análise dos territórios educativos consoantes ao programa Mais Educação e

Ensino Médio Inovador.

A *densidade técnica* caracteriza-se pela presença marcante de *objetos/fluxos consolidados/maduros* que se veem provocados pela imperatividade dos novos objetos que os tendem a impor artifícios prontos e acabados. A satisfação técnica atenderia com inteligência às demandas daqueles que os conceberam, ou seja, estariam “dispostos para atender prontamente às intenções dos que o conceberam e produziram, objetos muito mais perfeitos” (SANTOS, 2006, p. 173).

Com a *densidade informacional*, os novos objetos se veem acomodados em forma da informação acumulada. Portanto, caracterizam objetos/fluxos ricos em informação, sendo os de natureza *recente* e pertencentes a estruturas informacionais descendentes, bem como *não agem em si*, necessitando do trabalho terceirizado para conferir movimento à inatividade técnica da informação. O trabalho assimilador da informação confere o caráter híbrido da ação-informação, com vistas à produção do novo informacional. Assim, indicará o grau de exterioridade da ação em termos de realização da densidade técnica mediante o seu manejo instrumental (reprodução de si), percebida segundo os níveis de obediência às regras indutoras da intervenção vertical, o ignorar o entorno social e os serviços ao meio informacional.

Na *densidade comunicacional*, os atos em estado de ação mostram-se mediante práxis intersubjetivas proativas dos sujeitos. O estado de ação que perfaz o acontecer político solidário dos sujeitos, segundo a intencionalidade da ação comunicativa que os fazem ou remodelam o meio técnico-informacional ao caráter humano do tempo, do espaço banal e de solidariedade.

O entendimento de *rugosidade* perpassa os sentidos assinalados em Santos (2006), referindo-se “[à]s condições preexistentes em cada lugar, o seu estoque de recursos, materiais ou não, e de organização - essas rugosidades - constituem as coordenadas que orientam as novas ações” (p. 133). As condições de organização preexistentes situam as coordenadas ou influências às novas ações e organizações sociais, observando que as “rugosidades não podem ser apenas encaradas como heranças físicoterritoriais, mas também como heranças socioterritoriais” (p. 25). Heranças que fixam o tempo em espaços desiguais, sendo que os reflexos das “rugosidades nos trazem os restos de divisões do trabalho já passadas (todas as escalas da divisão do trabalho), os restos dos tipos de capital utilizados e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho” (SANTOS, 2006, p. 92). Observando a natureza da densidade (técnica, informacional e comunicacional), segundo as heranças acumuladas, tendeu em guiar o nosso entendimento do termo.

Nas circunstâncias de análise dos territórios educativos, consoantes ao programa Mais Educação e Ensino Médio Inovador, selecionamos os seguintes objetos/categorias de conhecimento:

- instrumentalidade e dinamicidade comunicativa curricular; e,
- externalidade comunicativa do território.

A seguir, destinaremos esforços de examinar tais objetos categorizados, observando a natureza da densidade em que constituíram contiguidades decorrentes da organização técnico-informacional do referido Programa (e de seus instrumentos), bem como de realização segundo a ação comunicativa que fazem presença na estratégia político-pedagógica. Cabe ressaltar que os contextos dos objetos de conhecimento, assim como as categorias de análise, estão interrelacionados, portanto, não há disposição em apresentá-los linearmente ou em sequências obrigatórias entre eles.

5.2.1 A INSTRUMENTALIDADE E A DINAMICIDADE COMUNICATIVA CURRICULAR

Os Programas de “indução” ao “redesenho curricular” (disciplinar) chegam ao ambiente educacional⁴¹, pesquisado em 2010, com a perspectiva de educação integral, regida segundo princípios de territórios educativos. Redesenho com a expectativa de redimensionar as concepções e as práticas realizadas até então, sobretudo, quanto à organização da dimensão do currículo⁴² e do tempo à pedagogia escolar inovadora. A implantação do modelo de educação integral foi promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso/SEDUC-MT, em ação descentralizada do Ministério da Educação/MEC, a partir do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009a-2010).

Aquela Secretaria selecionou 5 cidades polo do Estado de Mato Grosso (Cuiabá, Várzea Grande, Nobres, Diamantino e Cáceres), a fim de experimentar o modelo de educação integral na especificidade do Ensino Médio urbano, ou seja, idealizado pelo Programa Mais⁴³

⁴¹ Preferimos omitir o nome da escola em que fizemos pesquisa empírica. Justificamos o ato pela crescente perspectiva dos buscadores automatizados de informações apresentarem ao leitor a fração de texto, sendo em grande medida descontextualizada a integralidade do estudo, podendo ser objeto de preconceito àquele ambiente educacional.

⁴² O entendimento político de currículo considera-o “como as pessoas produzem conhecimento para intervir nas questões sociais, Popkewitz entende o currículo como uma tecnologia disciplinar, uma vez que direciona como o indivíduo age, sente, fala e vê o mundo e a si mesmo. Decorre, portanto, o entendimento de currículo como prática de governo – prática de direcionamento e controle, pois aprender a ler e escrever, assim como aprender matemática, ciências, história, geografia e outros conteúdos, implica algo mais além da aprendizagem de conhecimentos, implica aprender certas capacidades, disposições e sensibilidades sobre o mundo” (SOUZA, 2005, p. 11).

⁴³ O programa Mais Educação também foi implantado no sistema educacional do município de Cáceres-MT, direcionado às primeiras etapas da Educação Básica. A gestão do Programa deu-se em consórcio com o Instituto

Educação e executado pelo Ensino Médio Inovador–ProEMI (BRASIL, 2009b). O ProEMI foi implantando em 7 escolas polo (selecionadas dentre as 421 escolas mato-grossense de educação básica), no transcorrer de 2010, ampliando progressivamente a implantação ao longo daquela década a outras escolas.

A proposição do Mais Educação situa a inovadora pedagogia em tempo integral, introduzindo a racionalidade curricular com a ideia “de trânsito paradigmático que estamos atravessando e que inaugura novas perspectivas de futuro”; a esse projeto de futuro, Brasil (2009a) reporta a Moll a ideia da inovadora pedagogia pautada:

Na **responsabilidade que temos com o futuro** – que só pode existir **como presente transformado** – as tarefas educativas podem ser lidas como centrais, pois nos ajudam a desenhar, **em seus processos dinâmicos e permanentes, possibilidades outras para a vida em sociedade**. Por meio de processos educativos podemos rever formas de ser e estar no mundo, tecendo compromissos comuns em torno de utopias de fraternidade e de alegria compartilhadas (MOLL *apud* BRASIL, 2009a, p. 18. Grifos nossos).

Somada à ideia de “responsabilidade com o futuro”, desponta o “Compromisso” de cuidar do “presente transformado”, que apontem “possibilidades outras para a vida em sociedade”, por Brasil (2009a), com vistas ao futuro. A ideia de “vida em sociedade” torna-se foco central para a pedagogia inovadora, mediante a proposição curricular da educação integral.

Como poderia se realizar o compromisso educacional com a responsabilidade formativa para a vida em sociedade ao justapor no currículo escolar antagônicas perspectivas de educação: a compensatória e a por competências?

Anteriormente, buscamos elencar algumas características daquelas perspectivas em nosso escopo teórico, cabendo a este espaço considerações referentes à densidade nas realizações mediante o seu correspondente trabalho político-pedagógico no âmbito escolar. Neste sentido, buscaremos averiguar a densidade mediante a exposição da instrumentalidade e a dinamicidade comunicativa curricular, realizada segundo um conjunto de realização pelo trabalho de docentes/gestores e ajustada às ações que se dediquem à formação de competências e/ou da indução de projetos corretivos da vulnerabilidade social.

Destaca a instrumentalidade da gestão pedagógica que excede ao campo formativo interescolar (campo de conteúdos regidos disciplinarmente), mediante a avaliação de massa e institucional pelo ENEM/IDEB, de modo a mediar e demonstrar a eficácia da produção escolar no mercado corporativo de trabalho. A dinamicidade informacional curricular tende a

demonstrar a densidade dualista inserida na educação compensatória, que observe a correção dos fluxos de exclusão social e de atratividade à formação por competências.

Diante das dualidades propositivas ao currículo inovador de educação integral, demonstrando similares questões aos currículos escolares verificados em diversos países do ocidente, indagamos a proposição do Mais Educação ao evocar “possibilidades outras para a vida em sociedade”, e com isso, cuidar do futuro. Será que a perspectiva de cuidar do futuro com o presente transformado, desconsiderando o passado (carga cultural), poderia ter algum papel na estabilidade do presente? Quais seriam as possibilidades (educacionais) outras para a vida em sociedade, que não seja a própria vida em sociedade? A privatividade da vida em sociedade teria função alguma na vida social?

Diante da disposição inovadora no campo educacional, cabe verificarmos o sentido curricular almejado em educação para a “vida em sociedade”. Disposição inovadora presente em Brasil (2009a e 20xx), apresentando os princípios a serem observados na organização curricular, bem como potenciais metodologias a serem desenvolvidas. Notadamente, a estruturação dos elementos curriculares ficaram a cargo dos Programas/projetos (executivos) no âmbito das especificidades do ensino fundamental e médio, em nosso caso, o Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI, a partir do qual iremos averiguar o inovador currículo proposto e o realizado.

Antes de avançarmos com a explanação acerca da inovação curricular, vejamos a exposição de Brasil (2009b) em relação aos meios de organização e fomento ao trabalho escolar, bem como ao respectivo financiamento:

A liberação dos recursos está condicionada à apresentação do Plano de Atendimento da Escola, conforme fluxo apresentado a seguir.

Vale ressaltar, que a escola terá como referência pedagógica para o seu planejamento, escolha dos macrocampos e articulação com os demais programas, o caderno Rede de Saberes MAIS EDUCAÇÃO. Estas orientações permitem dimensionar e articular os saberes da comunidade e os conteúdos escolares valorizando o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista porque sua ação é necessária e insubstituível. Porém, não é suficiente para dar conta da tarefa da educação integral (BRASIL, 2009b, p. 52. Grifo do autor).

A disposição de orientação para dimensionar e articular saberes entre escola e comunidade parece-nos interessante, todavia, ela parece desafiar a superação de práticas pedagógicas disciplinares e seus conteúdos prescritivos. Vejamos como tais saberes e conteúdos se relacionam, bem como as questões de financiamento escolar segundo os macrocampos. Retornemos, então, com a exposição das potenciais metodologias, segundo a

experiência do:

projeto Bairro-escola, cujo conceito se baseia em dois pressupostos: 1) aprender é se conhecer e intervir em seu meio; 2) a educação deve se realizar pela gestão de parcerias entre escolas, famílias, poder público, organizações sociais, para o alcance das potencialidades educativas da comunidade.

Esse processo de educação comunitária consegue agregar a sociedade em torno do processo educativo ao: pactuar com ela esse compromisso; identificar referências; realizar diagnóstico do território; mapear oportunidades e parceiros; construir e gerir trilhas educativas⁴⁴ (BRASIL, 2009, p. 19)

Nas potenciais metodologias, observamos a descentralização do local de aprendizagem escola-bairro-cidade, bem como da educação escolarizada à escola comunitária, aclamando uma ampla responsabilização/compromisso com o processo educativo parceiro. O temperamento institucional-comunitário parceiro passa ser avocado aos extratos de planejamento e gestão a fim da intervenção (indução) pública no campo educativo voltado à educação integral de crianças, adolescentes e jovens:

O Programa MAIS EDUCAÇÃO traz a intersectorialidade⁴⁵ em sua gênese, uma conquista da intervenção pública no campo educativo, [...] com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente (BRASIL, 2009a, p. 24).

A intersectorialidade destacada pelo Mais Educação busca, na integração de diferentes setores (coordenadorias) de distintos Ministérios governamentais, quais seriam solidariamente responsáveis pela implementação do Programa educacional gerido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD do Ministério da Educação. Para o Mais Educação:

O que os une é o potencial educativo de cada um correlacionado pelos sete Macro campos definidos pelo MEC: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital e comunicação; saúde, alimentação e prevenção (BRASIL, 2009, p. 28).

Observando o potencial educativo estruturado em sete eixos (macrocampos) a ser pautado o trabalho pedagógico escolar, assinala o Programa de fomento a educação ambiental; desportiva e entretenimento; moral e cívica; étnico racial e indígena; artística;

⁴⁴ “Trilhas educativas são percursos pelos quais o processo pedagógico se estende, extrapolando a sala de aula e incluindo praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, entre outros” (BRASIL, 2009a, p. 19).

⁴⁵ “Programa MAIS EDUCAÇÃO articula 25 programas federais formulados pelos 6 Ministérios participantes” (BRASIL, 2009a, p. 28).

informática e informação digital; sexualidade, doenças sexualmente transmitidas e merenda escolar, dentre outras. Parcela daquele trabalho já havia sido inclusa no currículo escolar há décadas, como o caso da cidadania, desenvolvida pela disciplina de Educação Moral e Cívica (OSPB), bem como a disciplina de Educação Artística, com o trabalho de cultura e artes. De modo geral, alguns daqueles temas já haviam sido vinculados ao currículo escolar, mediante os Temas Transversais indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, editado pelo MEC na década de 1990. A organização daquelas temáticas em macrocampos pode significar outra forma de se pensar a estruturação dos territórios educativos, observando a metodologia Bairro-escola e as trilhas educativas, aspectos a serem observados no currículo proposto ao Ensino Médio Inovador.

Antes de nos adentrarmos nos aspectos inerentes à proposição de ProEMI, observamos grande aproximação das características/modelo da educação compensatória mediante as *Zones d'Éducation Prioritaire /ZEP* (na França, desde a década de 1980) e os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária/TEIPs* (em Portugal, desde a década de 1990). Vejamos mais algumas características de fomento financeiro e curricular vinculado ao Mais Educação em abertura de condições funcionais aos princípios de território educativo (BRASIL, 20xx), bem como averiguemos aproximação com os programas europeus de educação compensatória.

A descentralização das ações educacionais compõe o quadro comum em que apresenta a elevação da preocupação com a gestão de recursos financeiros e de pessoas. Neste sentido, o Mais Educação estabeleceu que “instâncias administrativas para operacionalizar o Programa estão organizadas em três dimensões: nacional, territorial [estadual] e escolar” (BRASIL, 2009a, p. 54); além destes, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM e a avaliação de metas institucionalizadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB.

No âmbito da instância administrativa segundo a dimensão escolar, aponta o presidente da unidade executora, o professor comunitário, caracterizados como:

Presidente da unidade executora

Unidade Executora é uma entidade representativa do estabelecimento de ensino público, constituída e integrada por membros das comunidades escolar e local (Caixa Escolar, Associação de Pais e Mestres e conselho Escolar ou similar), registrada na Receita Federal com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos), que tem a finalidade de auxiliar a administração da escola e é responsável pela execução financeira de recursos destinados às ações de educação integral.

É o responsável legal pela assinatura do termo de compromisso, pela gestão compartilhada dos recursos e pela prestação de contas (BRASIL, 2009a, p. 54).

Sendo que o:

Professor comunitário

É, preferencialmente, um professor efetivo do corpo docente da escola, indicado pela Unidade Executora. Será responsável pelo planejamento de atividades que integram o Programa MAIS EDUCAÇÃO com a escola regular (BRASIL, 2009, p. 54).

Até o instante, parece perceptível a distinção de autorias na elaboração de projetos e educacional e de gestão, ou seja, entre aqueles responsáveis pela estrutura do pensamento político-instrumental e por aqueles que administram as finanças e os propósitos do pedagógico. A Unidade Executora configura-se como *empresa privada* no interior da instituição pública (escola), que gere suas receitas/despesas, executando os saldos de despesas de acordo com as receitas públicas de Capital e Custeio (seguindo as burocracias do setor público); tal condição não é característica específica da escola pesquisada, mas de todas as escolas públicas estaduais e municipais de educação básica brasileira que recebem aporte financeiro do governo federal, conforme Dourado (2007).

A atribuição de gestão da organização e realização pedagógica vincula-se ao professor comunitário, indicado pelo presidente da unidade executora (exetuoado ao cargo de direção escolar). Inspirando a presença desse professor, a figura do Educador Comunitário⁴⁶, todavia, ao ser o “responsável pelo planejamento de atividades que integram o Programa”, tem-se o descompasso com a proposição de articulação educacional/territorial na Escola-bairro.

Observando as características do Mais Educação (BRASIL, 2009a), verificamos algumas aproximações com (adaptações de menor custo, observando) o modelo educacional francês *Zones d'Éducation Prioritaire* /ZEP, observadas por Chambou & Proux (1988, p. 32-34), salientando as seguintes características:

1) “Negociação de tomada de decisão que representa o atender a demanda de atores no campo e da vontade administrativa”. Todavia, no transcorrer do tempo, revelou-se “que as ZEPs criadas pela decisão administrativa e ‘banhado’ em um pedaço de terra [*sur un terrain*] candidatas a desenvolverem um fenômeno de rejeição ou, pelo menos, não ‘apropriação do conceito’ por atores envolvidos na área”. A prevalência da vontade administrativa levou à rejeição e ao estigma no tocante às ações educacionais propostas e desenvolvidas.

2) “A existência de balizas, pontos de apoio, atestando uma política de equipamentos socioculturais (centro social, centro cultural, MJC, etc., frequentemente estabelecido depois da guerra nos subúrbios da classe trabalhadora) e presença de um tecido associativo mínimo

⁴⁶ “O educador comunitário é peça-chave na implantação de uma proposta de educação comunitária como o bairro-escola. Trata-se de um articulador educacional capaz de fazer a ponte entre a escola e seu entorno” (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, sd, p. 10).

(para a Educação, organizações sindicais nacionais de professores, movimentos pedagógicos e assimilados)”. Os pontos de apoios, inicialmente, tenderam a abrigar a vida social com seus acervos culturais ligados às práticas educacionais; em momentos seguintes, dada a rigidez administrativa, mostraram-se resistências dos sujeitos que lá viviam.

3) “Um tamanho ótimo correspondente à realidade de um bairro [...] uma comunidade cultural - isto é, para dizer que há uma coerência territorial real [*une véritable cohérence territoriale*]”. O zoneamento envolveria o agrupamento em uma unidade territorial cultural, envolvendo escolas primárias, secundárias, faculdades... não estando necessariamente dependentes do bairro, mas podendo se estender a “vários municípios ou até meio departamento”.

4) “Uma ‘equipe de facilitação efetiva’ [...]. Local de fala, escuta, identificação, mas também conflitos criativos”. Equipe subdividida que ocuparia funções nas comissões de “saúde, informática, comunicação e circulação de informação, estatísticas escolares e orientação, conhecimento socioeconômico da área”, dentre outras.

5) “O perfil e personalidade do coordenador, caráter de poder e carisma capaz de controlar uma situação em constante mudança, para novas realidades e também para trazer coerência à ‘Cena educacional local’”. O coordenador também assumiria “o papel de interface com a hierarquia intermediária da Educação [...], pela sua prática profissional territorializada, para ser mais eficaz do que um diretor da faculdade sofrendo às vezes confinamento institucional”.

6 “Envolvimento municipal. Autoridades locais e especialmente aquelas participantes da esquerda política, muitas vezes responderam à demanda por democratização expressa pelo fornecendo-lhes apoio material e político (abertura de boletins municipais para informação e realizações do ZEP)”.

7 “A convergência de ‘novas políticas pós-1981 [...] para tratar das causas da degradação física e social de alguns bairros baseados na mobilização de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, são preocupados com a vida na vizinhança” (CHAMBOU & PROUX, 1988, p. 32-34. Tradução livre nossa).

Com alguma exceção ao item 6, as observações de Chambou & Proux (1988) sobre os contornos do Território Educativo almejado pelo Mais Educação, inclusive, assinalam a perspectiva de dotar envolvimento do campo educativo através das ZEPs com problemas sociais de ordem estruturalmente econômica, tratadas segundo intervenção política estatal (em áreas, zonas ou territórios delimitados segundo o nível de intervenção).

A intervenção estatal brasileira em educação estruturou-se nos (princípios de)

Território Educativo com a proposição do Mais Educação, pensado enquanto educação integral voltado à Educação Básica. Ao observar as especificidades da Educação Básica, composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, na Educação do Campo (Fundamental e Médio) e na Educação de Jovens e Adultos, o Mais Educação teve de abrir espaços a outros programas, em nosso caso, o Programa Ensino Médio Inovador/Pro-EMI (BRASIL, 2009b), denominado *Documento Orientador*, sendo reeditadas suas proposições ao longo do período (2009 à 2017), com foco na atualização da administração da gestão pedagógica descentralizada aos Estados (territórios) e escolas (lugar).

Ao Pro-EMI, caberia identificar os “pressupostos para um Currículo Inovador de Ensino Médio”, argumentando que a:

organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, [...] e de uma proposta consistente de organização curricular. Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das interrelações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009b, p. 7).

De uma forma particularizada, compreende a justaposição entre o trabalho, a ciência e a tecnologia da seguinte maneira:

o trabalho é entendido como prática social, na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana, como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio, posto ser por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica (BRASIL, 2009b, p. 7).

Concernente aos pressupostos curriculares, o “trabalho associa-se à concepção de ciência e tecnologia como: conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (BRASIL, 2009b, p. 7).

Ao situar “novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das interrelações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2009b, p. 7), observamos a centralidade do eixo trabalho a ser instrumentalizado com a aprendizagem tecnológica; cabendo à cultura o vínculo com o entretenimento e jogos, sendo os últimos necessários à forma de entretenimento e de inibição ao abandono escolar. Sendo aqueles eixos presentes no Documento Orientador (BRASIL, 2009b) e mantidos nos subsequentes (BRASIL, 2011;

BRASIL, 2013; BRASIL, 2016; BRASIL, 2016-2017).

Outro aspecto mantido nos Documentos Orientadores situa a “organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras”, dispondo as disciplinas da Base Comum Curricular em áreas do conhecimento (na especificidade do Ensino Médio): Linguagens, seus códigos e suas tecnologias (Português, Língua Estrangeira e Educação Física); Ciências da Natureza e Matemática, seus códigos e suas tecnologias (Biologia, Química, Física e Matemática); e Ciências Humanas e Sociais, seus códigos e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Com a organização disciplinar em áreas do conhecimento, aguardar-se-ia atingir a pretendida interdisciplinaridade a ser desenvolvida por intermédio de Projetos de Redesenho Curricular/PRC em “Macrocampos” (nomeado no Mais Educação).

Ao longo da proposição, e em atualizações do Ensino Médio Inovador/EMI, mediante o Documento Orientador, a menção ao termo território educativo irá aparecer apenas em Brasil (2011, p. 12), ao mencionar as “Atribuições do professor articulador: [...] a ampliação dos territórios educacionais”; e em Brasil (2011, p. 12), nas funções da “Equipe Pedagógica e Professor Articulador. [...] ampliação dos territórios educacionais”. Diante da obscuridade de menção, como os princípios dos territórios educativos estariam sendo apresentados nas orientações curriculares? Haveria outros propósitos educacionais com o Ensino Médio Inovador? Em que o Programa estaria inovando? Que papéis o currículo pensaria para o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura?

Concernente a obscuridade com que se apresenta a inovação aos territórios educativos, vejamos o nos apresenta o teor da proposição curricular. Segundo a ideia apresentada de interdisciplinaridade (curricular), parece associar-se à proposição das áreas do conhecimento (explicitada nos Documentos Orientadores), e a ideia implícita de territórios educativos parece estar associada à indução de projetos escolares mediante os Macrocampos, indiretamente induzindo demandas de educação compensatória, aspecto mantido ao longo das edições do ProEMI, inclusive em 2016, ocasião em que realizou-se a reforma do Ensino Médio, segundo a Medida Provisória 746/2016⁴⁷).

⁴⁷ “Promove alterações na estrutura do ensino médio [...]. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC” (PLANALTO, 2016).

Ao que nos apresenta o implícito e o explícito curricular nas edições do ProEMI, os macrocampos indutores de projetos escolares são apresentados ao trabalho disciplinar mediante áreas do conhecimento, assim dispostas segundo os Campos de Integração Curriculares/CIC (BRASIL, 2016-2017, p. 8): I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII - Protagonismo Juvenil.

Tendo em vista o desenvolvimento de atividades, os CICs propõem o:

Acompanhamento Pedagógico

As ações neste Campo de Integração Curricular deverão possibilitar o desenvolvimento de atividades focadas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, ampliando as atividades que garantam o domínio da leitura, da interpretação, da escrita e do raciocínio lógico, possibilitando a articulação dos conhecimentos linguísticos e matemáticos com as situações do cotidiano dos estudantes, fundamentais para uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2016-2017, p. 8).

O acompanhamento pedagógico nos CICs mostra dedicar-se às competências requeridas pelo *Programme for International Student Assessment/PISA*⁴⁸, bem como tencionar as diretrizes descentralizadas pelo ProEMI (ao longo dos anos), ao se posicionar à frente do Plano Político-Pedagógico/PPP escolar. A tensão refere-se ao modo com que as diretrizes do ProEMI se impõem perante o PPP Escolar, sendo que aquele último dispõe de alguma autonomia pedagógica, pois segundo a LDB/1996: os “sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, Art. 15).

Quanto à integração curricular mediante o foco “nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática”, pode estar implícita a base instrumental de mercado, amparada por neotecnismos, ao estabelecer *standards* em escala global de modo a cimentar ideias de responsabilização, de meritocracia e de privatização (FREITAS, 2012). Dentre os instrumentos disponíveis aos *standards* em escala global, destaca-se o Pisa.

A disposição do acompanhamento pedagógico nos CICs, ao pretender foco de atenção “as situações do cotidiano dos estudantes, fundamentais para uma aprendizagem significativa” (BRASIL, 2016-2017, p. 8), observa a disposição de educação integral situada

⁴⁸ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes realiza prova com jovens de 15 anos, avaliando-os a partir de questões relacionadas à leitura, matemática e ciências. A prova é aplicada a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 79 países, dentre os quais, encontra-se o Brasil, segundo o Ministério da Educação.

no Mais Educação, com acréscimo ao tempo escolar a fim de dar tratamento a questões sociais, suplementado as demandas formativas em prol do trabalho. O acréscimo estende a:

Carga horária mínima de 3000 horas, entendendo-se 2400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa para redes de ensino cujas unidades escolares ainda pratiquem somente 2.400 horas no diurno (BRASIL, 2016-2017, p. 5).

Das 600 horas adicionais às 2.400, totalizando 3.000 horas a serem distribuídas ao longo de 3 anos de integralização do curso; assim distribuídas anualmente:

- 200 horas anuais seriam destinadas com atividades “extracurriculares” elencadas na matriz de integração curricular, com a V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII - Protagonismo Juvenil;
- 800 horas anuais para o desenvolvimento de objetos de conhecimentos mediante o trabalho pedagógico propedêutico a partir das disciplinas da base comum nacional.

Notadamente, o ajustamento do modelo de educação compensatória com a formação por competências (e habilidades) justapõe-se ao currículo, o paralelismo em que são dispostas as apreciações dos estudantes: o disciplinamento e o entretenimento. A questão que se apresenta é: como poderia a tradição disciplinar se portar perante a disposição de Campos de Integração Curricular com a cultura corporal, produção e fruição das artes? Como estaria presente em projetos de dança, de música, de produção audiovisual, de jogos...? A possível integração curricular pretendida à “aprendizagem significativa” com aspectos de ludicidade e/ou de entretenimento não deveria compor a didática do trabalho pedagógico disciplinar? Caso confirmasse tal disposição didática, poderia então ser denominada de disciplina ou interdisciplinaridade? Qual seria a intenção da integração das áreas do conhecimento por disciplinas justapostas à ludicidade e/ou de entretenimento às praxes do currículo escolar?

Tais questões nos impulsionam a mais alguns passos compreensivos na caminhada de pesquisa, buscando identificar elementos da densidade técnico-informacional situada no currículo proposto pelo ProEMI. Nesse instante, caberíamos identificar a densidade técnico-informacional diante do contato com os sujeitos educadores-gestores em suas praxes de ação comunicativa. A natureza de tais contatos nos demonstrará a densidade comunicativa e as rugosidades resultantes da densidade predominante nas realizações curriculares do ProEMI com o trabalho escolar, examinado em nosso objeto (empírico) de conhecimento⁴⁹.

⁴⁹ Iniciamos a pesquisa empírica a partir de março de 2019, todavia, de agosto de 2019 a março de 2020, desafiou-nos a continuidade da pesquisa, uma vez que a escola passou por reformas emergenciais em sua estrutura física, sendo realocados os espaços de gestão, de realização das aulas e de formação continuada em distintos locais da cidade de Cáceres. Observamos que a situação atípica afetou sobremaneira o trabalho educacional, bem como poderia comprometer o trabalho de pesquisa empírica (principalmente com relação à densidade comunicativa e à estruturação de rugosidades comunicacionais); assim, aguardamos o retorno do

Ao indagar os entrevistados⁵⁰ quanto ao direcionamento da carga horária anual de 200 horas, nos informaram que esse se deu no sentido de utilizá-las para reforçar a carga horária de acompanhamento pedagógico à língua portuguesa e matemática, conforme orientação que tiveram da coordenadoria estadual do EMI. A exceção daquelas disciplinas se deu em 2014, quando procedeu-se a redistribuição da carga horária às disciplinas de História e de Física, a fim de realização do projeto Intercultural e aulas laboratoriais. Com tal reforço à carga horária daquelas disciplinas, como poderiam realizar a integração curricular interdisciplinar?

A integração interdisciplinar, segundo a proposição inovadora, ocorreria mediante a realização dos projetos a partir das instruções nos Campos (macrocampos) de Integração Curricular. Os docentes/gestores nos informaram que, em observância às instruções do Documento Orientador, foram realizados inúmeros projetos disciplinares e interdisciplinares no período de 2011 a 2019, trazendo destaques aos seguintes: Intercultural; Libras; Educomunicação; Arte com música; Construindo conhecimento mediante a cultura local⁵¹; Enem; Jogos estudantis; Práticas laboratoriais (física, química, biologia e informática); Migração japonesa, dentre outros.

Dentre as características comuns à proposição dos projetos, notou-se o vínculo com os macrocampos, a fim de aprovação orçamentária, e assim tornando-se possível o financiamento para o desenvolvimento das atividades previstas. Do mais, a proposição era induzida⁵² ao trabalho docente pela Secretaria Estadual de Educação, comumente por um

trabalho escolar em seu local de origem. Desafiou-nos, novamente, no retorno às aulas no período letivo de 2020, quando foram interrompidas em função do COVID/19. Diante de tal cenário, tivemos que redimensionar os nossos objetivos e pretensões de pesquisa empírica, adicionando a empíria-síncrona com professores/gestores. Do mais, contribuiu o trabalho de pesquisa que realizamos de março a julho/2019, realizando 8 visitas de observação, anotando em caderno de campo aspectos de sociabilização em formação continuada, em sala dos professores, em reuniões e em recreio com os alunos. A pesquisa empírica-síncrona, observando medidas de isolamento social, limitou-nos à realização de entrevistas com docentes/gestores (diretores, coordenadores e articuladores) do EMI, no período de 2010 a 2019, mediante o aplicativo Google Meet.

⁵⁰ Optaremos por não vincular os dados obtidos a pessoas, compreendendo-os segundo suas funções de agentes públicos a serviço da ação de Estado (servidores de Estado). A ação dos agentes segundo suas funções não poderia ser equivalente em situações da vida social cotidiana. Os agentes públicos, segundo a legislação brasileira, carregam em suas falas e ações a fé pública, passivos à legislação específica. Assim, os dados obtidos são considerados informações a que não cabem julgamentos de teor, reservando ao pesquisador o dever de checar as informações entre os entrevistados; assim, daremos importância àquelas informações em que haja confluências entre elas e não as expondo em trechos transcritos. Do mais, no transcorrer do trabalho, optamos por utilizar o gênero masculino segundo a referência política da condição humana (expressa em Rousseau, Arendt e Habermas); de modo a evitar as máscaras sociais que formatam vaidades individualistas escondidas pelas *performances* de diferenças e de diversidade, mesmo que possa parecer contraditória aos agentes de Estado.

⁵¹ Tive oportunidade de participar das fases de realização deste projeto por ocasião de realização atividades docentes no espaço educacional.

⁵² A indução caracteriza-se a partir concessão de certificação pela realização do projeto, sendo posteriormente a certificação convertida em pontuação. A somatória de pontuação torna-se indispensável no ano subsequente, por ocasião da atribuição de aulas, em que os pontos somados classificariam os professores a fim de acesso às aulas disponíveis em uma escola.

proponente que assumia a responsabilidade pela coordenação do projeto, tendo outros professores participantes, integrados pela aproximação disciplinar ou pessoal, contribuindo com a organização e realização das atividades previstas e das atividades implementadas pelo grupo realizador.

A implementação de atividades de projetos em andamento também se deu com a ampliação da equipe realizadora, bem como do volume de atividades a serem realizadas, de tal modo que o projeto ultrapassou o ano letivo⁵³, adentrando no biênio seguinte (sendo reprogramados em outras fases/ações do macrocampo junto ao Programa de Redesenho Curricular). No ano seguinte, os professores integrantes poderiam dar continuidade ao projeto, bem como promover a abertura à participação de professores convidados de outras escolas ou de instituições de ensino superior (Universidade do Estado de Mato Grosso e Instituto Federal de Mato Grosso).

Em outro aspecto inerente à realização dos projetos, indagamos os docentes/gestores acerca de como eram desenvolvidos os conteúdos disciplinares ou interdisciplinares. Com base em suas informações, deduzimos pelo menos três grupos de comportamentos de didáticas docentes em relação aos conteúdos de base formativa às competências.

No primeiro grupo, havia a presença marcante da preocupação com a didática centrada nos conteúdos disciplinares, justificado pela necessidade dos alunos em realizarem o Enem. Aquela didática marcada pela tradição dos livros didáticos, sendo implementada com os equipamentos tecnológicos que a escola dispunha, manejando, inclusive, trabalhos de campo e laboratoriais (informática, química e física). Para estes, o projeto seria mais um equipamento disponível. Nesse grupo de comportamento, incluem-se aqueles propositores de projetos, dentre eles, o Enem, com propósito específico de preparatório para o Exame de Massa, bem como participam de outros projetos, mesmo questionando a meritocracia deles. Predominam nesse grupo docentes com maior idade, estando eles com data aproximada de aposentadoria.

No segundo grupo, pequeno, mas significativo, integrado pela preocupação centrada na proposição de projetos, ou seja, os proponentes juntamente com aqueles auxiliares na linha de frente, a preocupação latente estaria na realização do projeto. Integram este grupo

⁵³ O currículo, organizado segundo áreas de conhecimento, segundo entendimento da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, orienta o efeito de planejamento pedagógico no ensino médio ser realizado por área/disciplina de lotação letiva anual, por exemplo, os docentes em função concursada em geografia poderiam solicitar atribuição em quaisquer disciplinas com aulas livres que compõem a área de Ciências Humanas, Sociais e suas tecnologias (composta por história, sociologia, filosofia e geografia), podendo ele opinar na organização dos conteúdos de sua Área; todavia, sua proposição direta seria a partir de disciplina de lotação daquele respectivo ano, independentemente de sua formação inicial ou qualificação *strictu ou latu sensu*.

docentes/gestores de meia idade e de jovens ingressantes na carreira.

O terceiro grupo, caracterizado pela preocupação com o atendimento à proposição do ProEMI, dedica esforços com estruturação de projetos por área do conhecimento. Somava esforços do grupo em concatenar/aproximar alguns conteúdos trabalhados disciplinarmente. Deste modo, pensar a realização dos projetos significava dar a devida atenção ao planejamento pedagógico dos conteúdos pelos professores em suas disciplinas de lotação letiva. Uma vez organizados os conteúdos programáticos por área de conhecimento, distribuindo-os por bimestre, cada um deles buscava realizar ações do projeto, trabalhando com os conhecimentos específicos de sua disciplina. Ao que nos transpareceu, aquele trabalho pedagógico haveria que flexionar/contextualizar os elementos teóricos dos conhecimentos específicos em práxis que evidenciassem a realização do compromisso perante o grupo estruturador do projeto. Significava a realização do projeto, o duplo envolvimento didático aos professores: aquele, no sentido de contextualizar o conhecimento teórico que signifique o transpor a prática com a elevação da apreensão de conhecimentos teóricos. Integram este grupo docentes/gestores de meia idade e de jovens ingressantes na carreira.

De modo geral, há indícios do desenvolvimento de aspectos de educação compensatória em grande parte dos projetos, mas não sendo foco central deles o redesenho curricular das disciplinas, tendo, no projeto escrito, anexos listando os conteúdos que cada disciplina iria trabalhar. Observando os conteúdos, deduzimos o foco do trabalho pedagógico instrumental nos projetos, que demonstrou ser a formação voltada às habilidades e competências. Ainda que não identifiquemos projetos específicos de intervenção social no período (DST, sexualidade, drogas...) com os jovens estudantes (de 15 a 18 anos), mesmo as ações de segurança alimentar. A propósito da alimentação escolar servida durante os intervalos de recreio, em cada período diário (matutino, vespertino e noturno), havia contexto de um lanche reforçado pela presença de itens servidos nas principais refeições (à brasileira) diárias, composta pelo arroz, feijão, saladas, carne moída...; todavia, a escola não servia almoço e jantar aos estudantes do ProEMI, sendo estes liberados para irem a suas casas. A composição da merenda servida aos estudantes foi justificada, pois representava, para a maioria dos estudantes, a principal ou as principais refeições do dia (não era todos os dias da semana que havia aulas em dois períodos).

Os estudantes, quase a totalidade, deslocavam-se das periferias da cidade de Cáceres, com bicicletas, até a sua região central, onde se localiza a Escola. Em 2010, quando o ProEMI foi apresentado à escola, eles eram 1.150 jovens. O pátio daquele espaço quase não comportava tantas bicicletas, pois fora planejado para atender à elite econômica da região

Sudoeste de Mato Grosso. A Escola fora construída em concreto armado duplo, concebida segundo o modelo sul-rio-grandense na década de 1950, tendo apenas outra irmã gêmea instalada na Capital do estado, sendo que as suas instalações não foram suficientes para conter a evasão escolar com a implantação do ProEMI. Verificou-se, no terceiro ano subsequente à implantação da educação integral na escola, a efetividade de aproximadamente 600 matrículas, sendo estabilizadas a partir de 2015, por volta de 750 matrículas.

Ao indagarmos os entrevistados sobre a evasão escolar, estando ela entre as principais justificativas para a implantação do ProEMI, nos informaram que, na educação integral, ao estender a carga horária, houve a necessidade de se utilizar, além do período matutino, o vespertino. Com a utilização em duplo período, motivou-se o abandono dos estudantes trabalhadores de meio período (que eram poucos), ainda que a maioria dos evadidos realizava cursos complementares/profissionais no SESI/SENAI.

No rol de projetos elencados pelos entrevistados, chama atenção dois deles por não terem sido produzidos/ofertados pelas áreas do conhecimento ou por disciplina: trata-se do Educomunicação e Música na escola, sendo eles induzidos pela Secretaria de Estado de Educação. Aqueles foram projetos pensados para o público jovem com vistas ao entretenimento e sociabilidades. Ambos realizavam exibição de programação musical, envolvendo a organização, produção e apresentação, com ampla participação e plateia estudantil e docente. A programação musical envolvia convidados provindos do meio artístico local e de outras escolas do município de Cáceres.

Regimentava a proposição de projeto que fosse alinhado a um dos macrocampos estabelecidos no Documento Orientador do ProEMI vigente, elencando os objetivos, as metodologias, os conteúdos que seriam trabalhados por cada disciplina e o aspecto orçamentário. Notadamente, observamos relativa autonomia de proposição, de constituição do grupo, da carga horária, da organização pedagógica, dos conteúdos programáticos e até mesmo do pleito financeiro para a realização do projeto. A demanda financeira dos projetos, no período de 2011 à 2016, estava condicionada à disponibilidade orçamentária encaminhada em repasses diretos à Escola do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola/FNDE, segundo a rubrica ProEMI/Mais Educação. Com a disponibilidade financeira, o professor Articulador mediava a distribuição dos projetos que, dentro dos valores e limites estabelecidos de capital e custeio, providenciava a aquisição que atendessem às demandas estabelecidas no escopo financeiro dos projetos.

Segundo o fomento ampliado à pedagogia de projetos, seguia-se a instrumentalidade que se faça aos interesses da economia política governamental de educação, justificada pela

melhoria ou cumprimento de metas estabelecidas pelo Índice da Educação Básica/IDEB (obtido pela média de aprovação, somada a média das notas obtidas no ENEM, de estudantes do último ano do Ensino Médio), além desta, a indução direta à competitividade entre os docentes.

A indução à competição entre os docentes de uma mesma escola se deu mediante mecanismos da gestão administrativa de projetos. O primeiro mecanismo é acionado com a expedição de Portaria de atribuição de aulas (anualmente realizado), efetivada pela Secretaria de Educação. O segundo mecanismo, estabelecido via Portaria, de bonificação de pontos aos proponentes/realizadores de projeto certificado. Cada certificado representa o valor de correspondência em pontuação distintiva uns dos outros. Segundo tais mecanismos, os projetos compõem o valor enquanto moeda quantitativa a ser trocada por pontos, escalonando a distribuição de disciplinas aos integrantes de uma mesma área.

A atribuição de aulas segundo o escalonamento de pontos/projetos demonstra abrir algumas feridas nas relações interpessoais dos docentes, podendo colocar alguns desafios à realização dos projetos, mediante o trabalho pedagógico coletivo. As feridas produzidas pela competitividade tendem a caracterizar a feição do território tipificada pela fruição das relações de poderes estratificados, podendo conduzir ao corriqueiro comportamento de isolamento do trabalho pedagógico pela disciplina, comportamento mais frequente aos docentes com maior tempo de magistério.

As circunstâncias de competição por mais pontos certificados os motivam a propor e participar o tanto que possível em projetos; todavia, diante da competitividade, cria-se um clima desconfortável, tornando-se aparente os grupos de interesses incomuns. Desse modo, a indução de projetos por pontos certificados, enquanto economia política de educação, se por um lado fomenta a ampliação dos projetos educativos, por outro apresenta potencialidade de induzir no currículo escolar ações fragmentadas e distanciadas de seus propósitos educacionais. Ao indagar os entrevistados sobre a extensão quantitativa dos projetos instrumentais, eles nos informaram que se tratava de uma minoria, uma vez que os conflitos de interesses internos implicava no encerramento precoce de suas atividades; sendo, em algumas circunstâncias, aqueles projetos reeditados com outros indivíduos participantes.

Diante de indícios de tensão nos mecanismos, observando a realização dos projetos, indagou-se aos docentes/gestores quanto à externalidade propositiva do ProEMI, sendo unânimes as afirmativas de que necessitavam de mais leitura e orientação quanto à elaboração dos projetos e das ações pedagógicas. De modo geral, eles demonstraram unanimidade quanto aos elogios ao Programa, elencando como foi possível resinificar as corriqueiras práticas dos

projetos até então. Tal ressignificação foi diagnosticada por Silva (2016), em trabalho de pesquisa com 893 escolas que ofertaram o Ensino Médio Inovador, afirmando que :

No que diz respeito às experiências vividas pelos sujeitos das escolas, as seguintes alterações foram enfatizadas por professores e gestores: maior integração entre alunos, entre professores e entre alunos e professores; maior participação e curiosidade por parte dos estudantes; maior interesse dos alunos em aprender e participar das atividades escolares; maior interesse dos alunos pela pesquisa; fascinação dos jovens estudantes com o aprendizado do uso de tecnologias digitais; retorno à escola de alunos que haviam desistido; maior interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que gerou maior vínculo entre alunos e professores. Em vista dessas afirmações, concluímos que, ainda que o ProEMI tenha sido capaz de provocar mudanças relativamente tímidas no que diz respeito à pretendida reestruturação curricular do Ensino Médio, o estudante se constitui no grande beneficiário das mudanças dele derivadas, pois em todos os casos se afirma que houve uma alteração positiva na atitude dos jovens com relação à escola (SILVA, 2016, p. 105).

Apesar das tímidas mudanças na reestruturação curricular do Ensino médio, analisado segundo o que foi proposto pelo Documento Orientador, elas foram significativas em relação à dimensão social, na qual vinculou-se a transposição/orientação curricular. Significativo, também, foi o destaque dado pelos entrevistados à importância do financiamento do ProEMI e do papel do professor articulador na elaboração e acompanhamento dos projetos; aspecto notado por Silva (2016) da seguinte maneira:

Atestam que os recursos do ProEMI foram importantes para adquirir materiais que propiciaram maior diversificação do que a escola oferece [...]. São reiteradas as afirmações de que essas ações [de financiamento] qualificaram e diversificaram as experiências vividas na escola. Algumas respostas mostraram, ainda que com menor frequência, a intenção de que as atividades se desenvolvessem em articulação com a estrutura curricular já existente, sinalizando para um movimento de reformulação pedagógico-curricular. Nesse conjunto, foi possível constatar também que as práticas relativas à reconfiguração dos tempos-espacos pedagógico-curriculares têm como pressuposto a organização do trabalho pedagógico de forma coletiva e o acompanhamento por parte do professor articulador (SILVA, 2016, p. 105).

A tímida reformulação pedagógico-curricular faz-se presença à densidade técnica-informacional que verticaliza os interesses econômico-políticos nas ações de Estado, dirimindo a instrumentalidade dos interesses de indivíduos por seus governos, reenterrando investidas e tornando frágil o trabalho político-pedagógico e sua força política-comunicacional nas ações escolares.

Densidade que tende a imperar nos contextos das práticas escolares, aspectos que nos detemos em examinar a instrumentalidade técnico-informacional perante o trabalho político-pedagógico.

5.2.1 EXTERNALIDADE TÉCNICO-INFORMACIONAL E O TERRITÓRIO EDUCATIVO

Nas várias formas possíveis de organizar a vontade governamental que se faz mediante a economia política, diz respeito ao modo que se move os interesses a ação, vistos com as particularidades de um mundo em que mobilizam seus saberes/poderes. A economia dos interesses implica na organização no mundo moderno mediante densas estruturas técnico/informacional que tendem a massificar os objetos e fluxos aos moldes de seus movimentos. Densidade que tende a impor marcha e ritmo à dinamicidade educativa, observada segundo seus interesses, ajustado em demandas de governos e verticalizado a realização segundo os poderes de Estado. Ainda que a dinamicidade educativa envolva movimentos sociais complexos, podendo diluir parcela da verticalidade e os interesses macropolíticos mediante ações e relações comunicativas no trabalho escolar.

Entendemos por externalidade em nosso campo de análise o modo como um conjunto de ideia-força externas ao lugar educacional é conduzido pelo meio técnico-informacional de modo a estruturar uma densidade pedagógica, posicionando-a ou aparelhando-a às estruturas de poder da economia política. Nas estruturas pertinentes ao campo educacional, coparticipam da administração da regulação em dois fluxos interligados: a gestão regional/local, a fim de realização da ação instituída ou descentralizada; e o controle indutor implícito, situando em esferas superiores, estando a cargo de pressões pela macroeconomia política (nacional e) supranacional.

Anteriormente, dedicamos alguns esforços em situar o modo com que os territórios educativos são expressos pela densidade técnico-informacional que se apresenta às ações comunicativas. Ações desencadeadas pelo trabalho pedagógico, que tornam possível a educação escolarizada aos passos da regulação estrutural. Naquele instante, nos importávamos com o controle regulatório, mas o deixamos à especificidade de um segundo momento, pois necessitávamos examinar as diversidades em que as resistências acontecem com a ação política-pedagógica que integra o trabalho escolar. Chegado o segundo momento, justificamos a atitude de inverter a lógica do olhar em primeiro plano para as lógicas que comprimem e que oprimem (é nesse raciocínio que estruturamos a integralidade de nosso trabalho) e, nesse instante, adentramos na externalidade de interesses que massifica influências em nosso campo de estudo, apontando alguns elementos que estruturam o conjunto de ideia-força, observando o externalizar do lugar/escola segundo a densidade técnico-informacional.

Partindo do pressuposto de que a externalidade do lugar que está associada à densidade

dos fixos e fluxos dispostos pelo controle sistêmico produtivo configura as estruturas de poder. A esfera de controle sistêmico, interpretada segundo a natureza territorial indutora de movimentos, sejam aqueles motivados pela sede de mais poder (que faz pressão vertical sobre as estruturas sociais), sejam aqueles que se fazem mediante as horizontalidades pelos ocupantes do espaço banal, resistindo com densidades comunicativas territorializante. Significa a horizontalidade que “Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 1999, p. 4).

Dentre as formas mais expressivas de densidade comunicativa, podem ser ruidosas (movimentando o tecido social) ou silenciosas. A tese de que a horizontalidade seja silenciosa, no caso da educação, os movimentos sociais podem não ter reação imediata em linha de frente das pressões de verticalização. A lógica do espaço banal articulado pelo consenso comunitário parece não querer conflito direto, utilizando-se da disponível estrutura técnica e informacional para introduzir as paixões aos poderes, o lugar comunitário tenderá resinificar a massificação segundo a técnica ao tempo humano, a razão à emoção. Do mais, a tese informacional descrita por Milton Santos parece-nos permear o universo educacional, nos desafiando em apontar algumas de suas contribuições ao refletirmos a dinamicidade dos Territórios Educativos.

A primeira externalidade do lugar educacional, caberia considerarmos a consistência de extensividade da educação integral, situada de modo ampliar o escopo educacional à assistência social mediante a educação compensatória. A este fim foi estruturado nos princípios de território educativo de modo a alicerçar o Programa Mais Educação. Todavia, o Programa de Ensino Médio Inovador/ProEMI, ao induzir a educação em tempo integral não explicita no currículo *proposto* aos conteúdos de territórios educativos, expondo elementos de educação compensatória, como expusemos outrora. Significa externalidade de inovação pretendida pelo ProEMI, não necessariamente a educação de tempo integral, mas, a introdução curricular de elementos de educação compensatória.

Concernente a externalidade da densidade aa extensividade dos princípios de território educativo proposto (ainda que presente no currículo *realizado*), nos apresentam as seguintes questões políticas: a) como os professores-gestores interpretam autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações; b) Houve mudanças e adaptações? Qual a disposição da produção ou de reprodução de desigualdades segundo as relações de poder? Quais os efeitos políticos das estratégias selecionadas? As estratégicas ou

encaminhamentos didáticos atingem algum objetivo de educação compensatória?

Com as questões expostas, parecem até estarem deslocadas da seção anterior, mas aqui assim posicionadas cumpre ao papel de solicitar ao leitor, que ele próprio, consiga as responder ao fornecermos elementos reflexivos. Inda que, as indagações cumprem o papel político que se faz em relação a suscitar reflexões a ação pedagógica; não pretendendo respondê-las produzindo alguma inquietação ao modo que se acomodam estruturas de opressão dentro do oprimido. Ao dispor das inquietações sem pretender com isso a revolução, mas, a reforma íntima nas relações entre docentes aprendizes da ação comunicativa. Dispensando a violência de ações demonstradas pelas revoluções (francesa, industrial...), diferentemente ao que se contrasta perante movimento feminista pelo modo que se portou perante s violências machistas, não pretendendo a independência do homem, pois daquela natureza ela faz parte. Situando a violência regulatória do Estado, não caberia dele solicitar independência/emancipação política, pois ele é a forma política de estruturação social de modo a evitar que cada um de nós fizesse sua própria sociedade anônima de justiça e de violência, que se aproximaria do caótico individualismo extremado.

Segundo a estratégia propositiva de Programas no campo educacional, situam-se aqueles que apresentam a *performance* partidária-política com o sabor adocicado à população (o caso do Mais Educação); logo a seguir, se apresentam os programas executivos (ProEMI) com o sabor amargo do sistema administrativo da descentralização. Nasce, assim, o ProEMI, em atmosfera política revolucionária, apegado a dispositivos centralizadores com forte tendência à concentração da gestão; tal condição tende a percorrer todo o sistema de realização do currículo escolar. Implicitamente, o percurso sistêmico não poderia ter outra forma de realização do currículo que não seja pela forma de disciplinamento do ato educacional, para que se possa massificar o controle daquilo que se ensina, do tempo em que se ensina e do modo como se ensina. Nessas bases, a indução da educação compensatória seria desafiada a compor o novo sistema integrado e inovador, uma vez que o:

novos sistema técnico pode implantar-se ele o faz como sistema integrado. Mas, como bem nota Marc Humbert (1991), há, em toda parte, sistemas integrados não-flexíveis e sistemas autônomos flexíveis. Os sistemas integrados são representativos dos sistemas econômicos hegemônicos e buscam instalar-se em toda parte, desalojando os sistemas autônomos, ou buscando incluí-los em sua lógica, segundo diferentes graus de dependência. Há, na realidade, múltiplos níveis de integração e de flexibilidade. (SANTOS, 2006, p. 117).

O ajustamento do sistema antigo frente à proposição indutora de uma “nova” concepção educacional seria desafiado pelas ordens já estabelecidas e acomodado nas

estruturas superiores de governança, ou seja, dos sistemas integrados não-flexíveis. Ao novo sistema, ao evocar a flexibilidade da densidade técnica, iria exigir sistemas técnicos interligados, de modo a abrir espaço de alojamento nos sistemas autônomos “consolidados” até então, exigindo neles outras lógicas flexíveis aos novos propósitos. Observando a dinamicidade propositiva dos princípios dos territórios educativos inerente ao Programa Mais Educação não ser explicitada no ProEMI, o que teria acontecido? Seriam hiatos produzidos pelas diferentes equipes que trabalham com os diversos programas educacionais de governo? Estariam agindo nos bastidores governamentais as influências do sistema econômico hegemônico para a produção daquela realidade? Haveria a necessidade dos territórios educativos serem ocultos (a apresentação explícita), de forma que pudesse ser aceito com alguma flexibilidade à integração?

Questionamentos que percorrem as diretrizes do Programa Mais Educação para a educação integral, voltado à Educação Básica, sendo o ProEMI proposto segundo modelo descentralizador de execução da educação integral em uma fase específica da Educação Básica, ou seja, do Ensino Médio. Estando naquelas diretrizes proposições alusivas à educação compensatória, que são apresentadas enquanto um novo modelo educacional que não revogou o antigo modelo (em duas décadas de vigência), e nem posteriormente se vê revogado com a instalação de outros novos modelos educacionais, mesmo com a mudança de governo federal em 2019, contingenciando o total de sua dotação orçamentária (SALDAÑA, 2019), o que induziria a descontinuidade dos Programas pelos governos estaduais.

A instalação do contingenciamento orçamentário⁵⁴ do ProEMI foi progressiva a partir de 2015, mesmo expandido a outras escolas no Estado de Mato Grosso, bem como nos demais entes federativos. O que motivou tal expansão? Em que medida os indícios de educação compensatória integraria um novo modelo em se pensar e se realizar a educação por competências?

Dentre as inúmeras possibilidades de se pensar motivações da expansão do ProEMI em terras mato-grossenses, poderíamos acrescentar a promessa de financiamento pelo governo federal ao Ensino Médio, bem como a lacuna de um projeto de educacional voltado àquela modalidade de ensino. Dando continuidade ao horizonte de possibilidades, o programa federal disponibilizou a muleta útil ao aleijado ensino médio mato-grossense, aquele mesmo que não consegue frear o abandono escolar e o distanciamento eminente do cumprir as metas

⁵⁴ O contingenciamento orçamentário tem muitos sentidos partidários, dentre os mais comuns, a manobra que se faz com a programação da dotação orçamentária, onde a via institucional faz a previsão junto às contas públicas a realizar, todavia, a redireciona a outro fim.

estabelecidas pelo IDB. Estancar o abandono escolar e o atendimento às metas com a indução da formação por competências parece ter sido razoável a adesão à proposição federal da educação estadual.

Para a segunda externalidade do lugar educacional, caberia considerarmos a consistência de extensividade da formação por competências, tendo em vista o “aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico [...]” (BRASIL, 2008, p. 7. Apresentação).

Ao examinar os Documentos Orientadores do ProEMI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2011; BRASIL, 2013; BRASIL, 2016; BRASIL, 2017), verifica-se que, na organização curricular⁵⁵ pautada nas competências (e habilidades), não estão explicitadas as especificidades da educação integral. A referência das competências pode ser localizada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2008), propondo uma formação propedêutica diferenciada em relação à organização do curriculum da educação integral, associando a cada disciplina daquela modalidade de ensino um conjunto de habilidades e competências. Vejamos aquelas vinculadas ao ensino de Geografia:

⁵⁵ A organização curricular por área de conhecimento também demonstra não ser propriedade originária do Mais Educação ou do ProEMI, mas do Ensino Médio propedêutico (BRASIL, 2008).

Quadro 1: Competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
• Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas. • Capacidade de articulação dos conceitos.	• Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise. • Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica.
• Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza.	• Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade. • Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento. • Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.
• Domínio de linguagens próprias à análise geográfica.	• Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. • Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. • Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.
• Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo.	• Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. • Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade. • Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.
• Estimular o desenvolvimento do espírito crítico	• Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.

Fonte: Brasil (2008, p. 45).

A análise pormenorizada das implicações envolvidas nas competências (e habilidades) não seria o nosso objeto de conhecimento neste trabalho. Assim, destacamos apenas que elas trazem consigo alguma contribuição à autonomia do pensamento mediante os estudos geográficos. Todavia, seus meandros curriculares revelam um conhecimento enciclopédico e fraturado nos mesmos moldes em que são apresentados nos livros didáticos (inclusive naqueles disponibilizados pelo poder público).

Buscando identificar as fontes das competências verificadas nos programas oficiais, assim são dispostas nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2008), com a seguinte argumentação:

Os atuais marcos legais para oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira. Dois aspectos merecem destaque.

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico,

sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35)

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes: base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26) [...] (BRASIL, 2008, p. 7. Apresentação).

Cabe destaque à fonte das competências da educação Brasileira, sendo que esta evoca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando “às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”. Os destaques em “e o” sinalizam a “finalidade” complementar. Todavia, observar-se, nas orientações curriculares, que a finalidade primária torna-se posicionada a serviço da finalidade secundária, tendo o eixo motor “o mundo do trabalho”.

Do mais, o peso institucional de uma orientação curricular (BRASIL, 2008) aos entes federativos é ínfimo perante a estruturação de Parâmetros ou de Diretrizes Curriculares, conforme a hierarquia das referências de políticas educacionais de Estado. Apesar de sua baixa estatura executiva, ela estrutura e define o conjunto de competências/habilidades a serem utilizadas enquanto critério de avaliação (institucional) do Ensino Médio (a partir do ENEM e IDEB); bem como, indiretamente, influi em toda organização curricular daquela modalidade, independentemente da autonomia político-pedagógica escolar conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), ou mesmo de sua especificidade (Educação do Campo, Quilombola, Indígena...). Mas qual é a origem das competências? Seria uma pedagogia genuinamente à brasileira? O seu surgimento teria haver com as psicopedagogias contemporâneas?

O currículo por competências demonstrou-se, ao longo das décadas que sucederam 1960, um forte aliado à formação ao mundo de trabalhadores, tendo em vista a instalação e estruturação de formas desiguais de poder que implique a facilitação da negociação da ordem social mediante a instrução educacional. Tal aspecto foi objeto de atenção de Basil Bernstein desde a década de 1970, argumentando que:

As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder. Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas

elaborações culturais com base nas que já existiam (BERNSTEIN, 2003, p. 77).

A natureza da competência em questão, por Bernstein, chama atenção quanto à negociação da ordem social como uma prática de uma estruturação cognitiva. A ordem social e a lógica criativa nas interações informais estariam sendo dispostas na aquisição de poderes diferenciais, exatamente por se mostrarem ou apresentarem “fora” das relações de poder, no espaço de socialização formal. A ordem social como prática torna a aquisição das competências uma linguagem comum a ser realizada pela cultura escolar. Uma cultura capaz de influir com a:

lógica social desse conceito. Por lógica social refiro-me ao modelo implícito do social, o da comunicação, da interação e do sujeito inerente ao conceito. Eu diria que uma análise da lógica social de competência revela: [...] ênfase no sujeito capaz de se auto-regular, o que é um desenvolvimento positivo. A instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse. Os socializadores oficiais são suspeitos, pois a aquisição desses procedimentos constitui um ato tácito, invisível, não sujeito à regulação pública (BERNSTEIN, 2003, p. 78).

Em questão das competências situadas na lógica de modelo do social, a instrução formal (e aos socializadores oficiais) estaria sob suspeita, tendo em vista as amplas situações de poder envolvidas nos atos tácitos da regulação pública mediante a educação. Das relações de poder ali envolvidas e presentes na estruturação dos componentes curriculares a serem carregadas nos componentes disciplinares, segundo o utilitarismo de mercado. Tal disposição influiria na organização pedagógica dos componentes curriculares, conseqüentemente, do modo e da seleção dos conhecimentos a serem ensinados, carregando em si uma dupla função: a pedagogia cheia de si e distanciada da reflexão política (como situamos com Larossa, 1994); e a recontextualização pedagógica⁵⁶, que anuncia o idealismo da competência, demonstrando a premência da especialização de indivíduos habilitados aos procedimentos que irão ser demandados à forma e à função a ser prestada. A recontextualização pedagógica inserida a partir do:

idealismo da competência, [com] a celebração do que somos em comparação com aquilo que nos tornamos, tem seu preço; isto é, o preço de separar o indivíduo da análise da distribuição de poder dos princípios de controle que, seletivamente, especializam modos de aquisição e realizações. Assim, o

⁵⁶ “Um campo pedagógico de recontextualização é composto de posições (opostas e complementares), construindo uma arena de conflito e luta por controle. [...] Desse ponto de vista, os campos oficiais de recontextualização são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudança de identidades pedagógicas. As identidades pedagógicas têm uma base social e uma carreira. A base social representa os princípios de ordem social e os desejos institucionalizados pelo Estado em seu sistema educacional. A carreira é moral, instruída e localizada. Uma identidade pedagógica, então, é a fixação de uma carreira em uma base social. As perguntas passam a ser: de quem é a base social, que carreiras e para quem?” (BERNSTEIN, 2003, p. 80).

anúncio da competência desloca-se dessas especializações seletivas e, portanto, desloca-se das macroimperfeições do microcontexto (BERNSTEIN, 2003, p. 79).

A celebração do que aponta os fins da competência é de se aguardar que os mecanismos de controle validem as demandas de habilidades que se ajustam às formas e às funções a serem prestadas. Inclusive, os mecanismos institucionais de validação, como postos panópticos posicionados no IDEB ou no ENEM, apresentando aos avaliandos o critério das competências e suas respectivas habilidades, montando a cultura do desempenho, tendo ela logrado êxito, o currículo prescrito assumiria plenamente o controle do que ensinar a educação básica. Ainda, excedendo ao que ensinar, caberia à formação universitária instrumentalizar o como ensinar com base nas matrizes de conteúdos prescritivos na recente Base Nacional Comum Curricular/BNCC.

Demandada a cultura do desempenho escolar, a externalidade das orientações curriculares, como é o caso das habilidades/competências e as suas incongruências com os territórios educativos, demonstra uma relação de forças entre o que é proposto, o que não se explicita e o que de fato torna-se premente no currículo escolar. O discurso do território educativo demonstra mais uma promessa não cumprida, ao passo que o discurso (ou o currículo) oculto põe seu objeto do trabalho além da fluidez, a obrigatoriedade da ação verticalizada à educação massiva.

O discurso curricular oculto ou codificado (como prefere Milton Santos) situa a linguagem que estrutura, coordena e ordena a ação obediente. Uma:

ação codificada tanto se vale do seu próprio discurso, tornado obrigatório, quanto do discurso dos objetos. Onde J. Habermas reconhece que a ‘linguagem coordena a ação’, J. Attali (1984, p. 184) enxerga uma ‘linguagem que estrutura a ordem’. É assim que a ação exprime a ‘razão formalizada’ expressa por Horkheimer, reclamando uma linguagem matemática, linguagem do cálculo, fria, que deseja impor-se com a exclusão da emotividade e da surpresa. A ação seria, em grande parte, obediente a essas lógicas abstratas de que fala A. Gras (1993, pp. 220 -221), mediante as quais **‘o saber-fazer teórico incluído nas máquinas implica, reciprocamente, uma maneira racional de pensar’, resultando numa ‘formalização abstrata do saber’, num usuário transformado em cliente, um instrumento bem mais do que um ator.**

Essas ações racionais são movidas por uma racionalidade **obediente à razão do instrumento, ação deliberada por outros, ação insuflada.** Para a maior parte da humanidade, elas não são informadas de modo endógeno, mas **informadas de fora** (SANTOS, 2006, p. 148. Grifos nossos).

A pró-atividade almejada pelas habilidades não seria necessariamente a autonomia do pensamento sociabilizador aos estudantes, mas instrumental do mercado de trabalho. A formação instrumental, destaca Santos, interessa o “saber-fazer teórico incluído nas máquinas

[...], resultando numa ‘formalização abstrata do saber’, [...] um instrumento”. Nestas bases, o propósito instrumental da competência torna suas habilidades obedientes à razão do instrumento.

De modo a afastar os determinismos sociais em que as concepções utilitaristas se aproximam, indagamos se poderia o currículo admitir a competência de autonomia do pensamento e habilidades sociabilizadoras? A questão envolveria elementos estruturantes do currículo oculto, do currículo realizado e de pressões sociais à realização curricular.

Quanto ao currículo oculto, reiteramos as posições de Bernstein (2003) quanto à verticalização empreendida pelas competências. Verticalidade massificada em uma ação informacional do capital com vistas à indução da razão instrumental sobre a ação simbólica social. Vejamos esta posição em Santos (2006):

O mundo de hoje marca, assim, o primado da ação racional, enquanto ação instrumental, sobre a ação simbólica. É uma ação nutrida na razão do instrumento, uma razão técnica, conforme aos meios e despreocupada de teleologia. Agnes Heller (1982, p. 80) considera que, na ‘sociedade moderna, os tipos de ação racional preocupada com os fins devoram completamente os tipos de ação racional preocupada com o valor’. É uma ação precisa, sequiosa de resultados (SANTOS, 2006, p. 148-149).

A razão instrumental demonstra a tamanha verticalidade que se impõe a essa parcela da esfera pública, de modo a torná-la influenciada; naquela parcela, incluem indivíduos que defendem a extensividade privativa segundo ditames do liberalismo econômico. Dado a confluências de interesses macro e micro, o currículo pautado nas competências tende a ter um ávido público expectador, com alguma pressão sobre o “conteúdo” que se ensina na escola, vislumbrando o mercado de trabalho.

O trabalho com as competências, situado a partir do currículo realizado, traz consigo amplas possibilidades para a ação político-pedagógica docente. Nas amplas possibilidades, consideramos a elevada capacidade de regulação curricular pela administração da economia política do pedagógico, da organização seriada imposta em disciplina, da ditadura dos conteúdos... Mas ali também pode ter a docência humana, politicamente situada, realizando a diferença para alguns alunos que conseguem ver naquele professor o referencial de humanidade. Um referencial que vá além da cordialidade de que trata a hierarquia educacional, até porque isso é condição de sua sobrevivência naquele espaço; entretanto, pela dedicada mediação político-pedagógica em identificar-se aos diferentes níveis de cognição em sala de aula, pacientemente, age com a ação comunicativa para a construção das aprendizagens.

Outro campo de ajustamento das políticas educacionais em prol de uma determinada

demanda consiste no campo de *pressões sociais à realização curricular*. Campo de pressões geradas por movimentos sociais e por eclosão social. As pressões políticas pelo atendimento pedagógico a condições específicas têm mobilizado segmentos sociais em prol da Educação do Campo, Quilombola, Indígena, Especial, dentre outros... com significativos avanços (e recuos) nas demandas empreitadas. A eclosão social, mesmo diante da ameaça que representa ao sistema vigente, tem levado inúmeros governos, sendo eles próprios, a proporem políticas governamentais de educação compensatória em territórios educativos.

A economia política e governamental tem-se utilizado da educação compensatória, como anteriormente expressamos, ao buscar mitigar efeitos da exclusão social gerados pela pressão econômica, realizada em contextos da educação escolarizada. Verificando que os territórios educativos consistem em promessa pedagógica governamental não cumprida à população brasileira, ficando apenas o registro propositivo devedor à densidade comunicativa.

Um registo político devedor perante a densidade comunicativa democrática diante da força originária (a sociedade) que delegou poderes ao Estado, que sob a força persuasiva vê-se atrofiar o pensamento e raciocínio político-social ou o político-pedagógico em uma estrutura de Estado. Este atrofiamento, que remete à governança ditatorial, em um sistema educacional em que as propostas educacionais são construídas, elaboradas, reelaboradas em vários contextos de interesses não sociais, bem como estruturam rugosidades presentes na cultura disciplinar (servil) mantenedora da pedagogia instrumental, delimitando as compreensões e apropriação do mundo em que mobilizam seus saberes/poderes.

Sob a égide do faminto sistema econômico político, o carente modelo de escola pública não pode funcionar (mesmo que compensatório ou instrumental), pois há de se precarizar aquele modelo, afinal, não se pode ter ou ver com a boa escola um mundo melhor que não seja aquele estipulado para a vida precarizada. Segundo a perspectiva da precarização, a estipulação da função social escolar seria mitigar os efeitos sociais de uma ampla exclusão social, trazendo ocupação funcional e entretenimento, no intuito de controle aos possíveis espíritos revoltosos.

Nestes termos, a instrumentalidade educacional apresenta mecanismos inapropriados à aprendizagem significativa à vida em sociedade, mesmo que associada ou potencializada com a educação compensatória. Tal associação revela alguma cautela com a frágil estabilidade da pedagogia escolar, fragilizada com os inúmeros programas ao resinificarem os sentidos construídos e reconstruídos na/pela retradução dos propósitos escolares. Retradução que implica interesses híbridos pela demanda local, segundo a lógica global. Interesses que moldam os fazeres das pedagogias e o currículo, os quais se apresentam em densidade

informacional ao trabalho docente/gestor. Assim, necessitamos de contextualizar a pedagogia segundo a política, ou seja, político-pedagógico.

Do mais, nos depararmos cotidianamente com as ideias instrumentais de mercado que privatizam a vida pública, somando-se aos referenciais de indivíduo, que demonstram corroer além da vida pública, mas o sentido de sociedade à sociedade anônima (de indivíduos). A escola pública, ao ver-se inserida dentro das expectativas construídas pela sociedade dos indivíduos, desafia a posição política de seus profissionais quanto ao direcionamento pedagógico à leitura da massificação vivida, tendo em vista superar a apatia de seu posicionamento, de modo a não nos isolarem e não nos substituírem pelas novas “inteligências” artificiais cada vez mais densas em informação técnica.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O anúncio da nova educação integral trouxe consigo muitas expectativas à sociedade e ao trabalho político-pedagógico que a inovação poderia significar. Com o transcurso do anúncio, o novo modelo educacional revelou a acomodação de velhos dispositivos de controle social, segundo o alargamento da função escolar do assistencialismo com vistas à economia política do Estado, ao fazer-se presença em quadros de extremas desigualdades sociais causados pelo sistema corporativo capitalista.

Com o pretensão alargamento da função escolar, o trabalho docente/gestor se vê diante do modelo de educação pelas competências da educação compensatória. Modelos antagônicos entre si, somados à tradição disciplinar que trata o currículo, conferindo a instabilidade, melhor, a liquidez necessária à massificação social. A escola, assim como outros equipamentos públicos, são tornados líquidos a fim da performatividade capital.

No moderno mundo capitalista, há o interesse especial pelos objetos/fluxos de conhecimento que perpassem por densos sistemas de fluxos aos passos da liquidez da educação, que nos faz ausentes uns aos outros, reduzidos aos sistemas de ações e de sistemas de objetos liquefeitos. Aquela proposição de governança popular em 2009 parecia pautar a densidade comunicativa que sobrepusesse a massificação informacional, todavia, seus fluidos de interferências demonstrar-se-ão tão nocivos quanto os problemas que propunha dirimir. Aliás, ela não pautou o que iria dirimir, nós é que presumimos que a inovação iria dirimir os problemas que historicamente impactam a educação brasileira. Igualmente, o que propunha seria dirimir os problemas de exclusão social gerados pelo sistema econômico vigente.

De outro modo, se a educação básica foi solicitada à abertura de espaços outros aos

marginalizados de nossa sociedade, diante disso, que ela experimente o mundo líquido de dores e do caos social e desenvolva nela o que há de humano por evoluir, significando aos docentes/gestores outras vivências que ressignifiquem os fazes pedagógicos segundo a reflexão política; ou seja, político-pedagógico, superando a passividade instrucional de mercado.

À economia política restará esgotar as justificativas diante dos anúncios da anomia social, com a explosão de violências cada vez mais presentes do anoitecer ao amanhecer, em cada semáforo, em cada esquina... Prisões superlotadas e escolas esvaziadas. À liquidez da economia política restará revisar o modelo fabril (produção em série/ciclos) escolar, bem como a formação propedêutica-tecnicista, ainda que remeta a outros modelos educacionais, de modo a abrir espaços de sociabilização, seja enquanto válvula assistencial de alívio às pressões sociais, seja com a formação para a vida em sociedade.

Seja lá qual modelo a escolher, talvez a escolha não seja uma opção de mercado, havendo-nos de repensar e valorizar a dimensão política que se apresenta necessária à ação comunicativa como virtude pedagógica. O educar como virtude política que nutre a ação pedagógica significa considerar os múltiplos fluxos comunicativos, sendo mais significativa a educação, quanto mais intensa for a trama de suas interações comunicativas.

Assim, a valoração da política poderá significar a fortificação da inteligibilidade do contrato social, inclusive, marcando presença no interior das relações de ensino com aprendizagens mediadas pelo trabalho político-pedagógico, delineado segundo o que é *bom* para aquelas relações, se os contemplem e faz-se o *bem*; sendo assim, tenderá a ser a virtude do *belo* social. A virtude social que tornam as vibrações de um mundo em movimento.

7 - REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro, & TEIXEIRA, Ana R.. A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: Agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? Revista Lusófona de Educação, 27, 27-41. 2014.

ALTHUSSER, Louis [1918-]. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1985.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-Escola: passo a passo**. São Paulo, s.d.

ARENDT, Hannah [1906-1975]. **O que é política**. Trad. Reinaldo Gurany, 7. ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2007.

_____. **As Origens do Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

_____. **Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios)**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **Eichmman em Jerusalém**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petropolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt [1925-2017]. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2 ed. Rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Em busca da política**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BECKER, Gary Stanley [1930-2014]. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. Third Edition, University of Chicago, NBER, New York, 1993.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Porto editora, 1994.

BERNSTEIN, Basil [1924-2000]. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique* », Revue française de pédagogie [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 23 septembre 2010.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, 2003.

_____. Education cannot compensate for society., in COSIN. B. School and Society, Londres, Open University, pp. 64-69, 1971.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei Nº 9.394. 1996.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 3 Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Série Mais Educação: cadernos pedagógicos**. Territórios educativos para educação integral – a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Brasília: MEC/SECADI, 20xx.

_____. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. – Brasília: Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a.

_____. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Setembro 2009. Brasília: SEB/MEC, 2009b.

_____. Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. 2011. Brasília: SEB/MEC, 2011.

_____. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. 2013. Brasília: SEB/MEC, 2013.

_____. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. 2016. Brasília: SEB/MEC, 2016.

_____. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. 2016-2017. Brasília: SEB/MEC, 2017.

CANÁRIO, Rui, Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**. Florianópolis, 2004.

_____. A escola: das “promessas” às “incertezas”. In. **Educação Unisinos**. São Leopoldo-RS. 2008.

_____. & ROLO, Natália Alves Clara. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. In. **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**. p. 139-170. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 2000.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

_____. de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul.-set., 2014.

_____. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./ dez. 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza [1957-]. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, 7(1), 2011,

CEZAR, Maria Rita de Assis & DUARTE André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, dec. 2010.

CHAMBOU, A.; PROUX, M., Zone d’éducation prioritaires: un changement social en education? **Revue Française de Pédagogie**. v. 83, 31-38, 1988.

DEMEUSE Marc *et al.* Les politiques d’éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel

devenir pour l'égalité scolaire? **Revue française de pédagogie**. 2012.

DOURADO, Luiz. Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial. 2007.

ELIAS, Norbert [1897-1990]. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20º Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo [1921-1987]. Rio de Janeiro: 11 ed. Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, June 2012 .

GIROUX, Henry Armand [1945-]. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica da sociedade e o sentido político da educação. In._____. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 239-258, jul./dez. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/1935/193517492003/>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

IBGE. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

GUATTARI, Félix [1930-1992]. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

LACAN, Jacques [1938-]. **Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In. SILVA T.T. **O sujeito da educação**. Estudos Foucaultianos, Petrópolis: Vozes, 1994.

LORENZONI, I. Educação Básica. Ensino Médio Inovador receberá adesão de escolas em fevereiro. **Portal MEC**. Brasília, 21 jan. 2014. Disponível em: <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20164:ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas-emfevereiro&catid=389&itemid=86 > Acesso em: 24 mai. 2019.

KANT, Immanuel. Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**.

Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 3. ed. - São Paulo : Cortez. : Autores Associados, 1992.

MORIN, Edgar. **Terra-pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MÜHL, ELDON HENRIQUE. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, 2011.

HABERMAS, Jürgen. [1929-]. **A inclusão do outro**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Verdade e justificação**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade II. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1997.

HAERSBAERT, Rogério [1958-]. **O mito da desterritorialização**: do “Fim dos Territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Território e multiterritorialidade**: um debate. GEOgraphia – Ano IX- n. 17, 2007.

_____. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre, 2004.

HEIDRICH, Álvaro Luis. Espaço e multiterritorialidade entre territórios: reflexões sobre a abordagem territorial. In. PEREIRA, S. P.; COSTA, B. P.; SOUZA, E. B. C (Orgs.). **Teorias e práticas territoriais**: análises espaço-temporais. São Paulo: Expressão Popular, 2010,

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SARAIVA, Ana Maria Alves. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis.. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, nov. 2015.

PAGEL, Marco Antonio. **Políticas públicas e propósitos socioambientais**: educação ambiental no ensino público de Cáceres-MT. Dissertação de mestrado em Sociologia. Unisinos, 2010.

POPKEWITZ, Tomas.. The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child. **American Educational Research Journal**, 41(1), 3–34. 2004.

_____. Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces. **American Educational Research Journal**. 35(4), 535–570, 1998.

POWERS, Jeanne M., Fischman, Gustavo E., & BERLINER, David C. Making the visible invisible: Willful ignorance of poverty and social inequalities in the research-policy nexus. Review of **Research in Education**, n. 40(1), 744-776, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WOLIN, Xheldon S [1922-2015]. **Democracia, diferencia y re-conhecimento**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A., 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques [1712-1778]. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da**

desigualdade entre os homens. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton [1926-2001]. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Espaço cidadão.** 7. ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. Territórios e dinheiro. In. **GEOgraphia.** Ano. 1, n. 1 – 1999.

SALDAÑA, Paulo. Governo corta repasse para educação básica e esvazia programas: Educação em tempo integral, creches, alfabetização e ensino técnico foram afetados. **Folha de São Paulo.** Jul-2019. Acesso em 22 de novembro de 2019, disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml> >.

SIMMEL, Georg [1858-1918]. A filosofia da paisagem. in **Revista Política e Trabalho.** João Pessoa, n. 12, p. 15-24, set. 1996.

_____. A metafísica da morte. in **Revista Política e Trabalho.** João Pessoa, n. 14, p. 177-182, set. 1998.

_____. A ponte e a porta. In **Revista Política e Trabalho,** João Pessoa, n. 12, p. 10-14, set. 1996.

SILVA, Monica Ribeiro da. O programa ensino médio inovador como política de Indução a mudanças curriculares: da proposta Enunciada a experiências relatadas. **Educ. rev.,** Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 91-110, June 2016

SOUZA, Rosa Fátima de. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: Currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). In **Revista brasileira de história da educação.** n° 9 jan./jun. 2005.

STOER, Stephen R.. & RODRIGUES, Fernanda. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do Contributo das Parcerias. In._____. **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.** Relatório final. Lisboa: IIE. 2000.

TOURAINÉ, Alan [1925-]. **Pensar outramente:** o discurso interpretativo. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Crítica a **modernidade.** Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Apêndice

Roteiro de entrevista

a) Externalidade informativa

- Chegada do EMI (como foi; como está)
- Currículo (como orientado e estruturado as disciplinas; planejamento)
- Currículo (qual foi a orientação da Seduc/Mec; em que tempo)
- Projetos (como foi pensado e estruturado)
- Projetos (qual indução a base comum; quem orientou; em que tempo)
- Projetos (qual a indução a educação compensatória; como foi orientado; em que tempo)

b) Organização comunicativa (na escola)

- Chegada do EMI (como foi; como está)
- Currículo (qual foi a orientação da Seduc; como foi feito o planejamento; qual foi direcionamento dado ao planejamento)
- Currículo (como foi ou como esta o arranjo das disciplinas trabalhadas; em que tempo)
- Projetos (estruturação segundo a base comum (disciplinas/área conhec./macrocampos); como realizaram os conteúdos; em que tempo)
- Projetos (indução a educação compensatória, como foi organizado/feito, em que tempo)

Obs. O roteiro é pensado em dois agrupamentos, todavia, integra o mesmo momento de realização com os docentes/gestores; tendo maior ênfase em um (a ou b) ou nos dois agrupamentos (a+b), dependendo das funções que o docente/gestor tenha ocupado ou ocupe função/funções nas ações de Ensino Médio Inovador ao longo do período.