



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Biociências – Rio Claro



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANO PLEZ DE MELO

**MUDAR PARA PERMANECER: UMA LEITURA SOBRE A ESCOLA
CONTEMPORÂNEA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Rio Claro - SP

2019

LUCIANO PLEZ DE MELO

MUDAR PARA PERMANECER: UMA LEITURA SOBRE A ESCOLA
CONTEMPORÂNEA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Maria Ferreira Salles

Rio Claro SP., 29 de julho de 2019

M528m Melo, Luciano Plez
Mudar para permanecer : uma leitura sobre a escola contemporânea / Luciano Plez Melo. -- Rio Claro, 2019
123 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Leila Maria Ferreira Salles

1. Educação. 2. Escolas. 3. Civilização moderna. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **Sulcando escolas: ensaios sobre lavras de espaços escolares**

AUTOR: LUCIANO PLEZ DE MELO

ORIENTADORA: LEILA MARIA FERREIRA SALLES

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. LEILA MARIA FERREIRA SALLES
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. JÚLIO ROBERTO GROPPA AQUINO
Faculdade de Educação / USP - Universidade de São Paulo / SP

Profa. Dra. CLAUDIA APARECIDA SORGON SCOTUZZI
Diretoria de Ensino de Limeira / Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Profa. Dra. MARCIA REAMI PECHULA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 29 de julho de 2019

Título alterado para:

Mudar para permanecer: uma leitura sobre a escola contemporânea

AGRADECIMENTO

A professora Dra. Leila, pela compreensão, paciência e gentileza frente a todas as minhas teimosias ao longo desses anos. .

RESUMO

Se o que / quem muda, muda, podemos dizer que *o espaço escolar mudou*? A questão simples que orientou a construção do trabalho foi reflexo de escutas sobre a escola mudada, escola diferente frente “a escola de outros tempos”. Tais escutas ocorreram em momentos de nossa estada em espaços escolares públicos e privados, originadas pelos mais diversos atores escolares e aparentemente em consenso sobre a escola ser outra ou “mudada”. Frente ao aparente consenso sobre o mudado e a profusão de motivos sobre porquê mudada, buscamos circunscrever o objeto espaço escolar como “objeto” da modernidade, como maquinaria disciplinar deste tempo e assim, atrelado ao projeto civilizatório de seu tempo. Deste ponto tentamos perceber alguns de seus elementos identitários para pensarmos se o espaço escolar de fato mudado e se possível, percebermos também algum sentido sobre a eventual mudança. Após todo processo reflexivo concluímos que este espaço não mudou. Para tanto, com a busca de apoio em Castoriadis e Latour, nosso itinerário não se deu de maneira linear ou conciliativa e assemelhou-se a um processo de coleta e disposição de grãos, com as impressões de autores riscando um quase ensaio a medida que a trazida dos autores, trabalhos e sua disposição em quase decantação visava a tentativa de sustentação de nossos marcadores como uma forma de percepção do objeto espaço escolar. Embora todo bibliográfico, na busca por alguma empiria para sustentação dos marcadores espaço escolar e civilização promovemos ida ao encontro de teses e dissertações que poderiam colaborar com nossa reflexão. O processo de mapeamento e coleta dos trabalhos para a posterior conformação de grupos lembrou espécie de “estado da arte”, extraindo trabalhos da base de dados ND LTD Global ETD Search. Embora não houvesse a qualquer momento a intenção ou busca em sentido estrito ou lato da produção de “estado da arte” sobre o espaço escolar, a tensão e fragilidade da construção do olhar começou a ser desnudada na tomada de decisão pela utilização da base de dados. A tensão nas vozes: ensaio, narrativa, empiria; se estabeleceu e já de posse dos outros marcadores prévios: conhecimento / verdade, disciplina, socialização - nos levou a um montante de 18 trabalhos, que na busca por sistematização nos aproximou do proposto para análise de conteúdo por Bardin, (2011), para assim galgarmos a sustentação da afirmação sobre o espaço escolar na contemporaneidade não ter mudado e algumas implicações da manutenção desta afirmação em um mundo em transformação.

Palavras-Chave: Espaço escolar, modernidade, civilização.

ABSTRACT

If what / who changes, can we say that the school space has changed? The simple question that guided the construction of the work was a reflection of listening about the changed school, different school compared to “the school of other times”. Such listening occurred at times of our stay in public and private school spaces, originated by the most diverse school actors and apparently in consensus on whether the school was other or “changed”. Faced with the apparent consensus on the changed and the profusion of reasons on why changed, we seek to circumscribe the object school space as "object" of modernity, as disciplinary machinery of this time and thus, linked to the civilizing project of its time. From this point we try to understand some of its identity elements in order to think if the school space is really changed and if possible, we also perceive some sense about the eventual change. After all the reflective process we conclude that this space has not changed. Like this, with the search for support in Castoriadis and Latour, our itinerary was not linear or conciliatory and resembled a process of collecting and disposing of grains, with the authors' impressions scratching a essay compound from the authors, works and their disposition in almost decantation aimed at the attempt to support our markers as a form of perception of the school space object. Though all bibliographic, in the search for some empiricism to support the markers: school space and civilization we promote the meeting of thoses and dissertations that could collaborate with our reflection. The process of mapping and collecting the works for later group conformation recalled a kind of “state of the art”, extracting works from the NDLTD Global ETD Search database. Although there was no intention or search in the strict or broad sense of the production of “state of the art” about the school space, the tension and fragility of the construction of the gaze begin to be denuded in the decision making by using the database. The tension in the voices: essay, narrative, empiricism; established itself and already in possession of the other markers: knowledge / truth, discipline, socialization - led us to an amount of 18 works, which in the search for systematization brought us closer to the proposed content analysis by Bardin, (2011). So we try reached the support of the statement about the school space in contemporary times not having changed and some implications of the maintenance of this statement in a changing world.

Keywords: School space, modernity, civilization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Distribuição dos trabalhos em razão de anos de conclusão / defesa	57
Tabela 02 – Conjunto de Teses destacadas para a conformação dos grupos de análise	57
Tabela 03 – Conjunto de Dissertações destacadas para a conformação dos grupos de análise	58
Tabela 4 – Ocorrência de marcador pré-estabelecido na leitura dos resumos das teses e dissertações	60

SUMÁRIO

1. Apresentação	08
2. O Caminho	14
3. Espaço Escolar e Civilização	22
3.1. Catando uns grãos	22
3.2. Alguns alguidares	28
3.3. Sulcando	31
3.4. Um híbrido	35
3.4.1. A Máquina de Boyle	39
3.4.2. Laboratórios e escolas	41
3.4.3. Sobre traduções e críticas	45
3.5. Para algum rigor ou método	51
3.5.1 A rigor: o tempo	54
3.5.2. Operando em contrariedades	60
3.6. Espaço escolar: obviedades em um rascunho	63
4. Espaço Escolar: colhendo grãos	69
4.1. Dos Canteiros	69
4.1.1. Os Grupos - notas gerais	73
4.2. Os Grupos:	75
4.2.1 Grupo 01 (Conhecimento / Verdade)	75
4.2.2.Grupo 02 (Disciplinarização)	84
4.2.3.Grupo 03 (Socialização)	91
4.3. Dos Grupos: uma leitura	103
5. Conclusão: uns quebrados... uns riscados... ainda na água	114
6. Referências	121

1. Apresentação:

As estadas em escolas de ensino regular públicas e privadas, da educação infantil ao ensino superior, contribuíram senão para a constituição de um imaginário sobre o que poderia ser dado como especificidade destes locais, para ao menos a audição sobre a existência de um fenômeno tido comum entre todas elas e assim, aguçar a curiosidade sobre o significado ou a mera visualização deste fenômeno: *mudança*.

A escola em mudança ou já mudada... A escola outra por tempos outros... A escola diferente por pessoas diferentes a ocupá-la... A escola que não suficiente ou, popularmente, que não “dá conta” das demandas sociais por exigir-se da escola o que não era exigido... Os ecos de posições e falas dos mais diversos atores envolvidos de alguma maneira com o cotidiano escolar parecem originários de ponto senão comum, aproximado, referenciados de alguma forma ou maneira em aspectos ou imaginários de escola diferente, mudada ou em mudança.

Esta impressão é corroborada também em razão de uma crescente esquizofrenização enquanto alguém em estadas em escolas, interagindo com diferentes atores escolares em diferentes posições, provocando senão audições mesmas, audições convergentes sobre a escola ser outra, estar outra, ou em processo de transformação.

O pontuado aqui como esquizofrenização decorre da variação de vínculos junto de escolas, pois, se considerado o total de vínculos de forma direta com escolas e para tanto, se desconsiderados os tipos destes vínculos, tomando-os indiscriminadamente se como aluno, professor ou, qualquer outra função que promova a vinculação direta a alguma escola, poderia dizer que em apenas 13,4% de minha vida estive fora de escolas, isto de forma aproximada e com tendência a diminuição deste percentual, tanto por fenômeno inevitável do envelhecimento, acrescido a somatória deste fator a escolha e busca de ofício vinculado a educação, isto sim contingente, mas atualmente fato.

Esta vinculação facultou possibilidades de estadas em posições distintas, inclusive em mesmas unidades escolares, a exemplo de primeira estada como discente em dada unidade de ensino, a saída e retorno como docente, nova saída e retorno como supervisor de ensino; em outra unidade, também a exemplo, ocupar funções docentes e na gestão da unidade, responsável pela interlocução com instâncias reguladoras dos sistemas e, embora as posições se alternassem, ruídos sobre a escola em mudança, principalmente nas condições de docente, coordenador e supervisor, permaneciam e permanecem.

Diante dos ecos de mudanças e em posse de alguma coisa deste período de vínculos e estadas em escolas, rememorando aulas esquecidas por algum desuso ou desleixo, o termo mudança e suas flutuações em dado período sempre instigava alguns objetos, cuja mudança soava alguma alteração de estado e neste sentido, toda e qualquer ponderação escutada sobre escolas em mudança implicavam e implicam ainda hoje tentar enxergar quais os objetos para a constituição da logicidade e compreensão do dado como mudança no período construído, se de alguma maneira, haveria ou há alguma alteração de estado do ser, do objeto escola, alteração ou alterações estas que se existentes facultariam pelo conjunto da predicação maior clareza sobre o objeto em questão.

O fato é que talvez a junção dos termos escola e mudança tenham valido alguma espécie de fantasma na máquina, algum incômodo ou incapacidade conceitual, seja para tratativas de termos como substâncias e ou ainda, falta de alcance ou percepção sobre os potenciais objetos demandados que a própria junção exija.

Deste modo, assombrado, de posse inicial de pura memória falha e duvidosa, intentando senão exorcizar o fantasma, ao menos estabelecer alguma camaradagem e convivência menos tumultuada, o buscado foi alguma forma de diálogo com o assombro, em posse quase exclusivamente do senso comum para esta aproximação inicial.

Assim, empunhando o senso comum e para admissão de razoabilidade de períodos tais: “*a escola mudou*”; ou, “*a escola está em mudança*”, a tentativa de aproximação inicial decorreu da adoção de um pressuposto simples: “*quem muda, muda alguma coisa*”. Mesmo a adoção de qualquer intransitividade que o *mudar* implicasse, redirecionava o olhar para um ponto e a banalidade do pressuposto inicial, todas as suas lacunas e incompletudes promoveram a necessidade de tentar concentrar o olhar no *sujeito do período*, levando a outras indagações tais a: Que objeto é esse (escola) que atualmente possa permitir a predicação / adjetivação “mudado”?; Este objeto admite tal predicação?; Mudança de que, caso a predicação seja permitida?; e ou ainda: que objeto este que por *ânim*a própria auto altera-se sem a necessidade de ajuntar-se direta ou indiretamente a predicações? E também, por mais “*démodé*” que possa soar a indagação sobre: se a alteração ocorrida ao objeto, no caso de existente, não implicaria na impossibilidade de tratá-lo como mesmo?

Neste ponto boa parcela da vinculação a escolas contribuíram mais uma vez para alguma tentativa de condução na nova questão que se configurava, buscando na

lembrança da leitura de Ponce¹, ainda no primeiro ano de graduação, uma saída para a “localização” da singularidade originária deste sujeito escola, o seu tempo zero, se é permitida esta metaforização neste caso.

Pois bem, a lembrança de Ponce, indicava algo passível de admissão para a construção de algum recorte, qual seja: a educação, seus conceitos, arranjos, formas e ferramentas de aplicação seriam correspondentes aos arranjos sociais que a promovem, observada as bases infraestruturais e com estas, certas arquiteturas de poder da sociedade correspondente.

É certo que Ponce ao propor uma “história/sociologia” da educação em seu texto de 1932, marxianamente propunha a educação como, senão reflexo, derivada de toda a complexificação das lutas sociais organizadas para a manutenção e ou tomada dos meios de produção de sobrevivência, respeitados sempre, os tempos e espaços inerentes as sociedades por ele observadas.

Neste ponto, a adoção do mesmo caminho do autor parecia clamar algo mais. Relevante pareceu sim a memória chamando a atenção para educação vinculada aos modelos societários correspondentes a certos tempos e espaços, significativa e legitimada por fatores desta monta.

Isto, que aparentemente resolvia ou apontava para alguma demarcação, impunha e impôs uma nova questão, um problema que de antemão parecia não contribuir à uma clarificação do objeto, mas ao contrário, poderia em extensão, se validadas algumas premissas, somente poder perceber e abordar objetos pontuais, imersos em oceanos de multiplicidades, dos quais os elementos comuns perceptíveis, potencialmente externos ao próprio sujeito.

Aqui um dos vícios adquiridos por certa vinculação a escolas bradava tonitruante, inclinando a tentativa de busca de recorte à indagação sobre a possibilidade à observação da existência de alguma “substância” do objeto, algo passível de alguma aproximação universalizante, algo que facultaria ao objeto ser igual a si mesmo, mesmo imerso em multiplicidades e carregado de predicções.

Ora, a saída que se figurava para a tratativa com elementos aparentemente contraditórios parecia permanecer na admissão da educação e, por conseguinte, da escola ou espaço escolar caso existente ou significativo, inerente a certa condição civilizatória,

¹ Ponce, Anibal. Educação e Luta de Classes.

cuja própria civilização promoveria alguma ideia e ou projeto de educação e se cabível, de espaço escolar.

O eco da educação inerente a processo civilizatório despertado por Ponce (1996) e bramido do interior de “*paidéias*” e “mal-estares” algumas vezes ouvidos, carregava e carrega a pressuposição de algum projeto para escola, por mais accidental e contingente que pudesse ser sua instituição social, presumir também alguma intencionalidade a proposição e ou adoção de algumas marcas significantes as quais balizariam imaginariamente ações e esforços para sua realização e nesse caso, a questão que se abriria gravitaria em quais potenciais marcas significantes balizadoras deste projeto.

A sugestão para vislumbrar eventual projeto de espaço escolar balizado sob marcas de verdade / conhecimento, neste momento propositadamente tomados como sinônimos, derivou também de outras vinculações escolares, gravitadas na ideia de que as civilizações, para sua constituição, de alguma maneira precisariam lidar com alguma noção de verdade, seja noção de verdade derivada ou constitutiva de narrativas para a sua legitimação ou constituição enquanto sociedade, povo ou mesmo civilização, quanto de formas ou arranjos de produção e ou manutenção de saberes inerentes a própria sociedade.

De qualquer maneira, alguma noção de verdade remetia também à necessidade de alguma ponderação sob as possibilidades de socialização que a própria noção, para sua manutenção e legitimação, demandaria; por conseguinte, em outra ponta da mesma extensão de tentativa de raciocínio, formas de socialização derivadas de alguma noção de verdade abririam marcas para se postular ou propor algum rigor ou método partidos das práticas cotidianas à afirmação e manutenção da noção adotada.

Pois bem, mesmo sem a intenção ou preocupação de se pensar em causas primeiras e fins últimos sobre noções de verdade, de mapear ou clarificar alguma epistemologia, a percepção sobre a educação ser significativa e legítima se pensada dentro da base social que a proponha, ou para esta construção: a educação significativa enquanto proposta ou pertencente a algum projeto civilizatório e também, que seus alicerces atrelados ou erigidos a partir dos arranjos que a sociedade em questão constitui e institui para validações do proposto como verdadeiro e de saberes a ela inerentes, começava a ganhar corpo nas linhas de diálogo com o incômodo provocador do exercício.

Este fôlego estendeu-se sobre possíveis arquiteturas de poder que as percepções sobre verdade ou conhecimento demandariam, direcionadas sobre marcas disciplinares vinculadas as noções de verdade e conhecimento, concomitante e não por fim, também em aspectos de socialização e interação que estes eventuais arranjos poderiam propor.

Neste ponto a lembrança de Arendt (2011), contribuiu para o estabelecimento de extensão, ponderando sobre um dos sentidos de a educação residir na natalidade, aqui grosseiramente: na necessidade de as sociedades firmarem-se enquanto tais, zelando / inventando alguma tradição e também formas de controle àqueles que nela chegam.

Arquiteturas de poder, aspectos de controle e estabelecimento de inter-relações sociais que para este incômodo soavam a arquiteturas e controles erigidos sob imaginários da posse e ou cessão de algum saber, redundavam na memória principalmente sobre a lógica da história das estruturas prisionais, Foucault (1987), vislumbrando a possibilidade de diálogos sobre o espaço escolar armado ou montado sob lógica disciplinar.

Então, com a bandeira desta percepção, a questão sobre a gênese do objeto escola acenava para alguma saída atrelada às formas de percepção, produção e tráfego do socialmente instituído como verdade / conhecimento, caminhando também para as eventuais arquiteturas de poder inerentes a esta instituição e suas tramas de socialização para a sua legitimação e consolidação coletiva.

A primeira tentativa de ancoragem parecia residir na escolha ou descoberta do tempo de gênese do objeto espaço escolar; a singularidade que facultaria algum exercício reflexivo sobre sua gênese, imprimindo-nos a condição de alguma imersão neste tempo, para dali apontar para algum porto que abarcasse nosso desejo e necessidade de alguma ancoragem.

Este tempo em questão, um tanto alongado, parecia também intuitivamente balizar-se na modernidade, postulando o espaço escolar como instituição do tempo em questão e neste caso, se possível, a busca de percepção do espaço escolar como reflexo do eventual projeto civilizatório representativo da modernidade.

Com isto precariamente disposto em mãos, lançamo-nos na busca da estruturação de um argumento, seguido de uma hipótese sobre possibilidade e forma para percepção do espaço escolar e, se conseguidas estas etapas, também alguma aplicação da hipótese pensando ainda alguma legitimação à esta.

Assim, todo o exercício contido neste trabalho parte de uma percepção ou intuição constituída inteiramente no senso comum, porém o trabalho em si comporta tentativas de verificação e validação desta percepção ou intuição por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa esta que tentou colaborar com a hipótese aqui em construção, demonstrando suas muitas fragilidades e eventuais consistências, para ao final buscar angulá-la mesmo em sua precariedade, aproximando-a ao então discutido em teses e dissertações que trouxeram consigo aspectos desta reflexão, tomando-as como argumentos de autoridade

sobre o espaço escolar, pois já chanceladas pela Academia, ponderando daí alguma validade à hipótese proposta, ou ainda as razões de sua insuficiência e descarte.

Em aspectos gerais, a reboque de tudo o acima exposto, é passível de se dizer que o presente trabalho possui como objetivo buscar perceber bases constitutivas do espaço escolar na modernidade, algumas de suas marcas constitutivas, imaginários instituintes e legitimadores, para desta percepção, poder refletir se suas bases de alguma forma foram alteradas, fraturadas e ou deslocadas, para assim caminhar em tráfego reflexivo sobre potenciais sentidos das alterações ocorridas e se também possível, ponderar sobre eventuais esboços de espaços escolares que as potenciais mudanças possam sugerir ou propor.

Deste modo nesta tese, teremos como objetivo pensar bases constitutivas do espaço escolar na modernidade, ponderando para tanto este espaço erigido em certas marcas ou imaginários sobre verdade – conhecimento, implicando deste ponto na também constituição de lógicas de disciplinarização e socialização para o próprio trânsito e manutenção dos imaginários neste espaço.

Nos apropriaremos destas marcas e suas eventuais implicações, se não como referentes atemporais, marcadores para a percepção e análise de eventuais modificações no espaço escolar, indexadores à uma potencial entrada e caminho para a sua percepção.

2. O Caminho:

Catar feijão se limita com escrever:
 jogam-se os grãos na água do alguidar
 e as palavras na da folha de papel:
 e depois joga-se fora o que boiar.

Certo, toda palavra boiará no papel
 água congelada, por chumbo, seu verbo:
 pois para catar esse feijão, soprar nele,
 e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco
 o de que entre os grãos pesados entre
 um grão qualquer, pedra ou indigesto,
 um grão imastigável, de quebrar dente

Certo, não quando ao catar palavras:
 a pedra dá à frase seu grão mais ativo:
 obstrui a leitura fluviante, flutual,
 açula a atenção, isca-a com um risco.

(João Cabral de Melo Neto: Catar feijão)

Intentando ilustrar o caminho percorrido para a composição deste trabalho, com todo o cuidado na apropriação do composto por João Cabral de Melo Neto (2008), foi preciso revolver um pouco o punhado de impressões iniciais para durante o preparo tentar encontrar algum risco, algo que açulasse a atenção e “iscasse” o escapar do “flutual”, assumindo no caso todo o risco de só encontrar grãos indigestos, “imastigáveis”, e *cozinhar* algo cujo maior transtorno não resultasse apenas em uns dentes quebrados.

Tentar a construção de alguma resposta ou afirmação sobre o espaço escolar ter mudado, se diferente de alguma maneira, empreendeu um caminho para demarcação do objeto não muito linear e que nos gerou um primeiro rascunho de hipótese sobre o espaço escolar conformado sob algumas marcas que poderiam lhe indicar características peculiares ou, algum elemento identitário.

Como mencionado na apresentação, a adoção dos marcadores: conhecimento – verdade, disciplinarização e socialização; para destes intentar leitura do objeto escola a partir das teses e dissertações *catadas* da base de dados, excluiu todos outros marcadores possíveis promovendo para esta adoção um dos riscos assumidos para o rascunho da hipótese, porém, a opção por estes e não outros marcadores deveu-se a postulação de alguns pressupostos norteadores de nosso intento.

Um pressuposto sobre a educação como algo imaginado e pensado como possível, senão a própria existência de espaços destinados à educação, significando a educação o

que viesse a ser significado, não se faria em sentidos e potencialmente também não instituídos socialmente espaços para este fim.

Outro pressuposto o amparado em imaginário sobre qualquer possibilidade de “civilização” manter-se atrelada a alguma forma de educação instituída socialmente para a sua constituição ou manutenção, assim, educação e civilização de alguma maneira se implicariam.

Neste caso, a proposição dos pressupostos não retirou o risco da adoção destes e não “daqueles” marcadores, ao contrário, deslocou, posicionou e identificou o risco na própria base daquilo que se propôs como justificativas à adoção.

Assim, a adoção dos pressupostos nos permitiu alguns movimentos iniciais, alguma *liberdade moderada* para esquadrihar as nossas fronteiras.

Como mencionado, liberdade decorrente da adoção de pressuposto da educação como algo possível, pois se tanto, não precisaríamos de antemão nos preocupar com alguma significação ou conceito sobre educação para depois olhar para o espaço escolar.

Desta forma pudemos, como fizemos, nos concentrar no espaço e sua instituição aguardando o surgimento de pistas, indicativos em potenciais movimentos internos e externos ao espaço que poderiam colaborar para percepção sobre proposta de educação que eventualmente o habitasse.

Contribuiu também para a aquisição desta liberdade a proposição sobre a imbricação educação-civilização; neste aspecto, pistas sobre educação poderiam abrir caminho para pistas sobre civilização e, algumas pistas obtidas sobre civilização levar a algum caminho para a percepção de também alguma proposta de educação a ela inerente. Isto já nos valendo da admissão da educação como algo possível e existente.

Neste caminho, o não determinar de antemão o quê educação e civilização, porém grafar na indeterminação o horizonte mais amplo para a reflexão abriu margens e deu-nos alguma liberdade para a construção de ponderações prévias sobre:

- Se há civilização haverá nesta alguma “tratativa” sobre elementos que se instituem como verdadeiros, alguns saberes socialmente sancionados, que estarão também emaranhados e imbricados a algum exercício de poder que regule relações e tessitura social;
- Se há civilização haverá alguma tessitura social que de alguma forma precisará ser compartilhada e mantida entre e pelos sujeitos a ela pertencentes.

Da mesma maneira:

- Se há educação, há alguma tessitura social que dela careça para que se mantenha instituída para e pelos sujeitos pertencentes a própria tessitura social;
- Se há educação haverá alguma tratativa sobre elementos que se instituem socialmente como verdadeiros e possibilitem alguns exercícios de poder;
- Se há alguma tessitura social haverá emaranhada e imbrincada a ela alguma forma de exercício de poder regulador de suas relações.

Embora todo o processo de construção das indagações e rascunho de hipótese não tenha se dado de maneira tão linear e em câmbios aparentemente “naturais” como os pontos acima possam falsamente sugerir, foi neste processo que compusemos o nosso olhar.

Deste modo, sem possibilidade de ser diferente no caso, a fragilidade dos pressupostos pode ser estendida aos marcadores: ao tratarmos inicialmente de maneira indeterminada termos ou conceitos historicamente construídos e já por si carregados em sentidos, adquirimos certa liberdade em movimentos, mas instauramos e admitimos para o empreendimento o risco de termos subjetivado nossas fronteiras e potencialmente relativizado suas dimensões e o encontrado em seu interior.

Ao que parece, ao adotarmos algumas indeterminações, nos metemos com a equação de difícil equilíbrio entre os termos mencionada por Bauman (2003), equilíbrio entre liberdade e segurança para a proposição e constituição de algo no mundo contemporâneo.

Em nosso caso, para a pendência mesmo discreta da balança para a liberdade na composição, tomamos como apoio Castoriadis (1985) e as limitações de lógicas identitárias conjuntistas para a apreensão do magma social, que ao se debruçarem sobre o magma e “recolherem” alguma amostra, retiram dele toda a sua volatilidade, dinâmica e movimento, fazendo-o “pedra”, sem idealmente poderem por qualquer meio a reconstituir em magma.

É certo que nossas insuficiências não deslegitimam questões e isto posto, para tentar minimizar estas e outras pendências, precisamos buscar e antecipar um ponto deixado espalhado ao longo da construção, ponto que se refere ao relativismo.

O relativismo como elemento que será apontado neste trabalho e então relacionado a “invencibilidade dos modernos”, isto enquanto da análise de Latour (1994) sobre a constituição da modernidade e dirigida para a proposta de uma “antropologia

simétrica”, que incluía em uma possibilidade de olhar e perceber toda diversidade de quase-objetos e quase-sujeitos habitantes e pontos de apoio na constituição moderna.

A questão trazida residiu em que mesmo não pretendendo um caminho direto às proposições deste autor, carecíamos já de visitá-lo tanto pela sua adoção comportar consigo também a adoção de suas eventuais aporias, quanto da nossa percepção sobre o espaço escolar se instituir como um híbrido grafado a ponto nodal em rede, mesmo que retalhada e com fiapos, emaranhada e carregada por forças em tensão.

Vamos dizer apenas que os quase-objetos, quase-sujeitos traçam redes. São reais, bem reais, e nós humanos não os criamos. Mas são coletivos, uma vez que nos ligam uns aos outros, que circulam por nossas mãos e nos definem por sua própria circulação. São discursivos, portanto, narrados, históricos, dotados de sentimento e povoados de actantes com formas autônomas. São instáveis e arriscados, existenciais e portadores de ser. (LATOUR, 1994. p. 88)

Nosso caminho se aproximou ao de Latour (1994), com os devidos cuidados e proporções, ao firmamos a necessidade do estabelecimento de uma forma para olhar, um viés de entrada para percepção de “algo” que é portador de algum ser, mas também instável e arriscado em meio ao magma social, em nosso caso: nossa necessidade para olhar o espaço escolar e buscar perceber condições e possibilidades sobre alguma mudança neste espaço.

Latour (1994), em sua busca dedicou toda uma parte, um capítulo longo de sua hipótese ensaio para tentar resolver o problema de percepção de um mundo povoado por híbridos e tramado em “novelo de redes”, cujas categorias investigativas alicerçadas em elementos de crítica e tradução, instituídas na e com a Constituição Moderna, não só mantiveram a divisão entre humanos e não-humanos, como também não reconheceram nas práticas de purificação e mediação para e entre estes “seres”, a produção de híbridos que preencheram os espaços provocados na e pela própria divisão.

Em seu caso, Latour (1994) propõe outra relação, outra simetria para a ferramentaria investigativa e os elementos a serem investigados sem que isso, essa outra relação para a produção de algum saber ou tradução do observado incorresse nas mesmas ou outras categorias ou, “cortes ontológicos”, apartando radicalmente o quê e aquele que investiga do investigado por categorizá-los na e pela divisão:

A peculiaridade dos ocidentais foi a de ter imposto, através da Constituição, a separação total dos humanos e dos não-humanos - Grande Divisão interior - tendo assim criado artificialmente o choque dos outros. "Como alguém pode ser persa?" Como é possível que alguém não veja uma diferença radical entre a natureza universal e a cultura relativa? *Mas a própria noção de cultura é um*

*artefato criado por nosso afastamento da natureza*². Ora, não existem nem culturas - diferentes ou universais - nem uma natureza universal. Existem apenas naturezas-culturas, as quais constituem a única base possível para comparações. A partir do momento em que levamos em conta tanto as práticas de mediação quanto as práticas de purificação, percebemos que nem bem os modernos separam os humanos dos não-humanos nem bem os "outros" superpõem totalmente os signos e as coisas (Guille-Escuret, 1989). (LATOURE, 1994, p. 102).

Visando equilibrar a balança e aproximar os “outros” do “nós”, Latour (1994) seguiu analisando e comparando formas de relativismos, do absoluto ao cultural, aportando em uma espécie de constante que permitiu recolocar a balança em ponto zero, abrindo margens ao estabelecimento de outra geometria nas relações:

Se existe uma coisa que todos fazemos da mesma forma é construir ao mesmo tempo nossos coletivos humanos e os não-humanos que os cercam. Alguns mobilizam, para construir seu coletivo, ancestrais, leões, estrelas fixas e o sangue coagulado dos sacrifícios; para construir os nossos, nós mobilizamos a genética, a zoologia, a cosmologia e a hematologia. [...] Isto não será suficiente para resolver a questão do relativismo. Apenas a confusão criada pelo afastamento da natureza se encontra por hora eliminada. Nos encontramos agora frente a produções de naturezas-culturas que irei chamar de coletivos, para deixar claro que eles são diferentes tanto da sociedade dos sociólogos - os homens-entre-si - quanto da natureza dos epistemólogos - as coisas-em-si. (LATOURE, 1994, p. 104 e 105).

A constante, por sua vez, foi e é povoada de forma variável, diferindo um coletivo de outro em virtude de seu tamanho, sua extensão: “*Um número muito maior de objetos exige muito mais sujeitos. Muito mais subjetividade requer muito mais objetividade*³. Se desejamos Hobbes e seus descendentes, precisamos de Boyle e de seus descendentes. Se desejamos o Leviatã, precisamos da bomba de vácuo. (Latour, 1994, p. 106).

A existência e conformação de coletivos, diferentes entre si pelo número de sujeitos, objetos e conjuntos de forças que mobilizam, mantém-se similares por se instituírem como coletivos e neste sentido, na produção de híbridos e em exercícios de traduções que “reiniciam potencialmente a cada produção a redefinição do corpo social”:

As ciências e as técnicas não são notáveis por serem verdadeiras ou eficazes - estas propriedades lhes são fornecidas por acréscimo e por razões outras que não as dos epistemólogos (Latour, 1989a) -, mas sim porque multiplicam os não-humanos envolvidos na construção dos coletivos e porque tornam mais íntima a comunidade que formamos com estes seres. É a extensão da espiral, a amplitude dos envolvimentos que irá suscitar, a distância cada vez maior onde irá recrutar estes seres que caracterizam as ciências modernas e não algum corte epistemológico que romperia de uma vez por todas com seu passado pré-científico. Os saberes e os poderes modernos não são diferentes porque escapam a tirania do social, mas porque acrescentam muito mais híbridos a fim de recompor o laço social e de aumentar ainda mais sua escala. Não apenas a

² Grifo do autor.

³ Idem.

"bomba de vácuo, mas também os micróbios, a eletricidade, os átomos, as estrelas, as equações de segundo grau, os autômatos e os robôs, os moinhos e os pistões, o inconsciente e os neurotransmissores. A cada vez uma nova tradução de quase-objetos reinicia a redefinição do corpo social, tanto dos sujeitos quanto dos objetos. As ciências e as técnicas, em nossa sociedade, não a refletem, assim como a natureza não reflete as estruturas sociais nas outras. Não se trata de um jogo de espelhos. Trata-se de construir os próprios coletivos em escalas cada vez maiores. É verdade que há diferenças de tamanho. Não há diferenças de natureza - e menos ainda de cultura. (LATOUR, 1994. p. 106 e 107)

Deste ponto, respeitando a distinção de Latour (1994, p. 104) sobre os coletivos não se confundirem com as “sociedades dos sociólogos”, tentaremos nos reaproximar de Castoriadis (1995) na proposição de a sociedade como autocriação e pensar os coletivos de Latour com similaridade ao magma de Castoriadis, isto exclusivamente enquanto os pensamos como algo dos quais se possam perceber ou elencar elementos conjuntizáveis ou, fixar termos de referência, no caso e na terminologia de Latour: propor “traçadores” que facultem a percepção de quase-objetos grafados em redes.

Neste sentido, nossa proposição dos marcadores dos grupos nos permitiu o arranjo ora apresentado, não excluindo por si a possibilidade de outros arranjos ou os eximindo das fragilidades enquanto instrumental erigido em uma “*ontologia de determinidades*” (CASTORIADIS, 1995).

Os marcadores propiciaram o estabelecimento de frágeis fronteiras em um conjunto de forças e tensões pertencentes a um coletivo mais amplo, no caso: a “o mundo ocidental que a certo tempo se autocriou e se autopropôs como civilização moderna” e produziu em e para sua autoinstituição um objeto com características e elementos inerentes ao seu tempo o qual lançamos o olhar: o espaço escolar.

No arranjo e pela adoção dos marcadores, o que possuímos é o registro do ponto nodal, cujas possíveis rotas ou caminhos percorridos na rede de conformação do espaço escolar são dados e encontrados a medida e ao passo de suas condições materiais de registro.

Isto é que nos permitiu ao final, após e pela conformação dos grupos, trazermos algumas observações sobre a promessa e imaginário incidente ao espaço escolar se manter como ferramenta à civilização ou ao civilizado; porém, parecer-nos que a questão para a manutenção sobre esse imaginário e funcionalidade até o momento socialmente sancionada, já em vias de indagação sobre a sua necessidade e suficiência.

O processo de produção e construção desta proposta foi todo bibliográfico e como vetor a algum caminho para o estabelecimento de linhas de diálogo com o incômodo

promotor do trabalho, caminhamos em busca de “revisão narrativa”⁴ de trabalhos de alguns autores, defrontando na tentativa de elaboração de alguma tradução do encontrado, condição por si já problemática, com residência na permanente tensão de vozes que intentaram dizer algo presente.

Assumimos que o exercício e caminho não sendo linear, assemelhou-se a um processo de coleta e disposição de grãos, impressões dos autores riscando um quase ensaio, na medida que a trazida dos grãos e sua disposição em quase decantação visou a tentativa de sustentação dos marcadores como uma forma de percepção do objeto.

Em tensão ao quase ensaio, pairaram as exigências de produção e busca de alguma empiria para tramar tentativas de sustentação de leituras e percepções sobre objeto presente, objeto em movimento.

Neste sentido o trabalho se constitui em voz trôpega, cuja ida ao encontro de teses e dissertações revelou a tensão sobre a tentativa de coleta de traduções e leituras já existentes sobre o objeto ao qual nos debruçamos, para desta coleta, imprimirmos nossos marcadores e deles produzirmos nossa leitura e tradução.

O processo de mapeamento e coleta dos trabalhos para a posterior conformação dos grupos lembrou espécie de “estado da arte”. Extraído os trabalhos da base de dados NDLTD Global ETD Search, utilizando como referentes iniciais os termos “espaço escolar” e “civilização”, foi produzido em filtro geral o catálogo de 26.906 resumos de teses e dissertações ao final de janeiro de 2017.

Não houve a qualquer momento a intenção ou busca em sentido estrito ou lato da produção de “estado da arte” sobre o espaço escolar, porém a tensão e fragilidade da construção do olhar começou a ser desnudada na tomada de decisão pela utilização da base de dados NDLTD Global ETD Search.,

A decisão pautada exclusivamente na condição de quando do início da pesquisa, esta manter-se como a base de dados com o maior número de registros disponíveis aos nossos indicadores preliminares – espaço escolar e civilização - em distinção as demais bases de dados disponíveis para acesso a teses e dissertações.

A tensão nas vozes: ensaio, empiria; se estabeleceu ao prosseguirmos com a leitura dos resumos de teses e dissertações visando alguma seleção de trabalhos para sua

⁴ ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta paul. enferm.*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, June 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso>. access on 27 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

apreciação “in toto”. Já de posse dos outros marcadores prévios: conhecimento / verdade, disciplina, socialização - que embora precários, tomados em sentido lato, o que nos levou a um montante de 18 trabalhos, que na busca por sistematização se aproximou do proposto para análise de conteúdo por Bardin, (2011) para a conformação dos grupos e busca de percepção do então composto nos trabalhos e galgamos a sustentação da afirmação sobre o espaço escolar não ter mudado.

3. Espaço Escolar e Civilização

3.1. Catando uns grãos:

O incômodo inicial provocador de série de reflexões contidas neste trabalho deriva de questão aparentemente simples, de fácil resposta, já absorvida e pertencente ao imaginário coletivo e senso comum.

A aparente resolução ou incorporação sobre o espaço escolar figurar a “espaço destinado a ensino e aprendizado” não oblitera o desencadeamento de modos, formas de composições promotoras de outras diferentes séries de indagações e delas, permitindo-nos alguma licença ensaística, a transposição para o substantivo composto (objeto?) espaço escolar, a possibilidade de certa predicação rizomática.

Com o cuidado e respeito às proposituras epistemológicas de Deleuze e Guattari, nosso incômodo aqui promoveu necessidade d’alguma demarcação que nos resguardasse e chamasse constantemente a atenção ao cuidado e risco de incorrer, em extensões, em possíveis ponderações sobre a todo e qualquer espaço de ou para a estada humana permitir a substantivação espaço escolar, ou ainda, tautologicamente, a produção de postulações comportando impressões sobre espaço escolar mantido enquanto tal por facultar ensino e aprendizado de saberes escolares.

Deste modo nosso incômodo comportou a impressão de questões sobre o sentido e instituição social do espaço escolar carregar outros matizes e, mesmo que se constitua o espaço escolar epifenômeno de aprendizado-ensino, objeto / substantivo rizomático ou qualquer outra “substanciação”, o incômodo permaneceu.

Por conseguinte, a necessidade de recorte nos levou à tentativa de eleição de algumas fronteiras, ponderando, mesmo que precariamente, sob a possibilidade de reflexão dentro de algumas marcas, alguns elementos potencialmente significantes junto a estas marcas, de imaginários erigidos e também potencialmente vinculados aos elementos significantes que podiam, quem sabe, traduzir ou projetar algum esboço para o espaço escolar.

Entendíamos que nosso percurso reflexivo exploratório incorria de antemão em limitações, limitações estas iniciadas na adoção das próprias ferramentas utilizadas para a tentativa d’alguma apreensão sobre a constituição deste espaço, acolhendo assim a proposição castoriadiana sobre a condição de que “*todo o pensamento da sociedade e da história pertence em si mesmo à sociedade e a história*” (Castoriadis, 1982, p. 13) e deste

modo, o empreendimento se complexificou uma vez que esta adoção implicou também na tentativa e intenção d'alguma lucidez, no sentido em que:

“[...] o fato de conhecer-se enquanto tal, não o faz sair de seu modo de ser, como dimensão do fazer social histórico. Mas pode permitir-lhe ser lúcido a respeito de si mesmo. O que denomino elucidação é o trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam. Também isso é uma criação social-histórica. (CASTORIADIS, 1995, p. 14).

Neste ponto, a pretensão de estabelecer no percurso alguma lucidez e ainda, conseguir saber o que se pensava sobre espaço escolar, significando isto o que viesse a significar do final ao princípio de reflexão, levou-nos ao estabelecimento de alguns indexadores ou referentes precários, propondo como demarcações iniciais a temporalidade do espaço escolar, postulando também por recorte e elemento à construção de hipótese, a potencial “gênese” na modernidade daquilo que se dê como espaço escolar atualmente.

Ponderando que o termo modernidade implicava por si série de cuidados, tentamos nos valer de posições e ponderações de Freud, Castoriadis e Bauman para organizar algum diálogo e delimitação ao próprio uso do termo modernidade neste trabalho, por conseguinte, do espaço escolar.

Em contraponto, buscou-se em reflexões no ensaio de Latour (1994), pontos à potenciais inferências, tanto concernente ao termo modernidade quanto a eventuais projetos ou esboços de espaços escolares encontrados.

Isto ponderado, buscou-se compreender os imaginários e sentidos sociais daquilo constituído ou denominado como espaço escolar, iniciando nosso percurso exploratório com a suposição destes espaços refletirem seus tempos e arranjos sociais instituintes, deste modo, seus sentidos e mecanismos de legitimação também dar-se-iam como significantes nestes mesmos arranjos.

Para a tentativa de apreensão e tráfego neste percurso exploratório mantivemos, ressalvadas as distâncias e proporções também assumidas em trabalho anterior (Melo, 2015), a paráfrase a Castoriadis na apresentação da “Instituição Imaginária da Sociedade”, apontando para a confecção de um trabalho em que *“as paredes da construção são exibidas umas após as outras à medida que vão sendo edificadas, cercadas pelo que restam dos andaimes, de montes de areia e pedras, de pedaços de vigas e tralha suja”*. (Castoriadis 1995, pag. 11 e 12).

Assim, para alguma imersão neste solo precariamente demarcado partimos da hipótese de que as aparentes modificações e ou deslocamentos em maquinarias de

controle social, transitadas de lógicas de controle disciplinar das relações de poder para lógicas de gestão e normalização da vida social podiam incidir na dinâmica das relações sociais do espaço escolar, deste modo, que eventuais ajustes ou redimensionamentos na dinâmica das relações sociais podiam acenar para a constituição ou instituição de diferentes projetos de escola, diferentes arquiteturas sociais continentais de também potenciais deslocamentos sobre sua função, ou imaginários propositores do espaço escolar a espaço privilegiado ao estabelecimento de relações de ensino-aprendizado específicas.

Aqui não se descartou que uma das premissas de nossa hipótese foi erigida no sentido de a constituição de um espaço escolar amparar-se em imaginário social, “*grosso modo*”, da existência de saberes e ou conhecimentos específicos carecerem de espaços e ou métodos que facultem a instituição de relações de ensino-aprendizado inerentes a estes saberes e ou conhecimentos.

Nosso caminho reflexivo por sua vez não seguiu por estes vieses, ponderando sobre eventuais relações de ensino-aprendizado ou dimensões didáticas pertinentes à dado conteúdo, mas nossa hipótese foi mantida na impressão, acolhida de Arendt (2011), de o espaço escolar constituir-se como espaço privilegiado ao pensamento.

Deste modo, na gradual adoção de ferramentas e ou processos de mediação de ritos internos do espaço escolar pautados na inclusão de marcas discursivas derivadas de práticas psicologizantes, medicamentosas ou, judicializantes entre seus atores, como exemplo, pensávamos potencial eco ou voz da existência destes deslocamentos nas lógicas de regulação destes espaços.

Assim, para diálogo sobre estes deslocamentos em lógicas de constituição e regulação do espaço escolar adotou-se como vetor à reflexão a ideia de emaranhado, ou o emaranhamento de conceitos, postulando que os conceitos a serem trabalhados faziam-se intimamente ligados, mesmo que distanciados de seus momentos de produção e de seus objetos “originais”, não cabendo a referenciação de um, sem a mensuração e ou tensão, mesmo que indireta, dos demais.

Esta ponderação inicial valeu-se da perspectiva da introdução do imaginário como elemento instituinte e mediador simbólico de relações entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-objetos, fazendo do imaginário vetor e catalizador para a produção de marcas de diferenças tanto nas relações, quanto nos “pré-conceitos” inicialmente apropriados.

Nesta perspectiva foi tomado o imaginário e também a imaginação “a moda” castoriadiana, postulando-a a força criadora, como:

[...] capacidade de colocar uma nova forma. De um certo modo, ela utiliza os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova. Mais radicalmente ainda, a imaginação é que nos permite criar o mundo, ou seja, apresentarmos alguma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer e sem a qual não poderíamos nada saber. (CASTORIADIS 1992, p. 89)

Ainda neste sentido, como mais um elemento problematizador, um ponto nodal à interação de nosso emaranhamento, a também percepção castoriadiana sobre os processos de instituição social derivarem da possibilidade de criação e neste momento, “*grosso modo*”:

A ideia de criação na elucidação do ser do homem é decisiva, mas não está pronta e acabada. Criação significa, nesse sentido, posição de novas determinações, ou seja, criação de novas formas, de novos seres. Aqui vislumbramos o sentido ontológico da ideia de criação em Castoriadis. Essa constatação mostra que existe um ser (o ser humano) que cria a alteridade e se altera a si mesmo. [...] O vivente, em geral, *cria* para ele o que vem a ser informação, uma vez que na “natureza” não vivente, não existe informação alguma para o vivente. Diante dessa aparente imobilidade do mundo natural, o vivente cria novas formas: primeiro a si mesmo e depois se debruça sobre o mundo *conjuntista identitário* (*con-idico*, dizendo abreviadamente) natural-biológico ou organizado e se autocria enquanto vivente, criando, ao mesmo tempo, um mundo para ele. (PERRUSI, 2018, p. 80 e 81).

Criação que se amparou também na proposição castoriadiana sobre os conceitos de “*legein*” e “*teukhein*” cujo *legein* indicava a possibilidade à: “*distinguir-escolher-estabelecer-juntar-contar-dizer*” (Castoriadis 1995, p. 262); operação ou conceito tomado da definição cantoriana⁵ de conjunto, que embora ao próprio Castoriadis soe “ingênua” deu marcas para que o autor, Castoriadis, pontuasse como característica ao conjunto:

“Como coleção num todo, o conjunto é unidade idêntica a si de diferentes; o que distingue o conjunto do elemento é que o estabelecimento do conjunto como unidade idêntica a si não elimina a diferença dos elementos que lhe pertencem, mas coexiste com ele ou sobrepõe a ela – enquanto que as diferenças internas são provisoriamente abolidas no estabelecimento deste, ou consideradas como não pertinentes ou indiferentes. (CASTORIADIS, 1995, p. 263).

Já o “*teukhein* significa: *juntar-ajustar-fabricar-construir. É pois: fazer ser como... a partir de... de maneira apropriada a... e com vistas a...*” (Castoriadis 1995, p. 301), e mais adiante para a constituição do real:

⁵ “Um conjunto é uma coleção em um todo de objetos definidos e distintos de nossa intuição ou de nosso pensamento. Estes objetos são denominados elementos do conjunto” in.: Castoriadis, C. A instituição imaginária da sociedade, 1995, Paz e Terra. São Paulo. P. 262.

“Há um esquema operativo central do *legein* que não aparece como tal no *teukhein*: a relação signitativa em sentido estrito. Também um esquema operativo central do *teukhein* não aparece no *legein* como tal: a relação de *funcionalidade* ou *instrumentalidade* referindo aquilo que é ao que não é e poderia ser. [...] Não haveria finalidade, portanto nem *teukhen*, nem sociedade, se aquilo que não é não pudesse ser, ou se o que é não pudesse jamais ser também diferente. O esquema do possível instaura *ipso facto* a divisão em possível e impossível (o necessário é evidentemente um outro nome do impossível: é necessário aquilo cujo não-existência é impossível, é impossível aquilo cujo a não-existência é necessária) É na e pela intrincação do possível e do impossível que a sociedade, e cada sociedade, constitui o “real” e seu “real”. A realidade não e somente, como se repete a partir de Dilthey “o que resiste”; ela é também e indissociavelmente o que pode ser transformado, o que permite o fazer (e o *teukhein*) como fazer ser algo diferente daquilo que é ou fazer ser diferentemente o que é assim. A realidade é aquilo em que há o factível e o infactível. (CASTORIADIS, 1995, p. 303 e 304).

Foi nesta “intrincação” para a constituição do real e as possibilidades de integração e ou socialização dos sujeitos, para e no real que se institui, que Castoriadis também propôs para no caso de o indivíduo haver um “*reencontrar da vida*”:

“O ser vivo só é ser vivo na medida em que distingue-escolhe-junta-ajusta-transforma de maneira apropriada a... e com vistas a... Mas o *legein-teukhein* do ser vivo difere *toto caelo* do *legein-teukhein* social-histórico. Não há aqui nem relação signitativa, nem relação de finalidade em sentido verdadeiro (colocação antecipada no *eidós* daquilo que não é). O *legein-teukhein* do ser vivo é o próprio ser vivo, que como tal não é nada fora disso, nada “realmente” e nada “idealmente”. Ambos são, no caso do ser vivo, fixos, fixados num substrato inalterável que os fixa, determinados como *estes* meios submetidos a *estes* fins. Finalmente e sobretudo para o ser vivo como tal, o que não é considerado na organização de seu *legein-teukhein* absolutamente não existe ou então existe apenas como ruído ou catástrofe. (CASTORIADIS 1992, p. 310).

Sob estas marcas nos aproximamos da proposta freudiana (Freud, sd.) sobre a necessidade da constituição de princípio de realidade balizador das relações humanas, atribuindo a este princípio a responsabilidade, condição sem a qual a própria noção de civilização ou ainda, de civilizado, podia se constituir ou fazer-se em sentidos.

Também tentamos o estabelecimento de diálogos com Foucault (1987) a propósito da constituição de maquinarias disciplinares e a emergência de formas outras de controle e tecnologias de poder, isto em razão de transformações sociais e ampliação ou modificação do horizonte relacional humano, intentando em Bauman (1998) também ponto reflexivo às transformações sociais contemporâneas e potenciais implicações em espaços escolares tradicionais.

Neste ponto nossa reflexão investigativa visava aproximar a constituição do espaço escolar na modernidade como uma das corporificações simbólicas de sentidos ao

princípio de realidade. Espaço para trânsito, mas de estada alongada, amparado em aparato ou ferramentaria disciplinar para a sua plena corporificação e incorporação e, diacronicamente, tencionado e reflexo de modificações de demandas e arranjos sociais ao longo de sua história, condição que potencialmente provoca deslizamentos sobre a constituição e instituição de seus sentidos e imaginários sociais.

Para além da reconfiguração ou deslizamentos sobre a proposta freudiana para a constituição do princípio de realidade (Freud, sd.), e maquinarias disciplinares à corporificação do princípio de realidade enquanto tal, refletíamos se a modificação em arquiteturas de controle social (Foucault, 1987) no espaço escolar podiam conotar transformações em nossos imaginários sobre conhecimento e noções de verdade, (Bauman, 1998) potencialmente remodelando sentidos, funções e práticas no cotidiano escolar.

Subjacente e permeando isso havia a percepção da história como criação, (Castoriadis, 1995), ponderando que:

História é criação; criação de formas totais de vida humana. As formas sociais históricas não são “determinadas” por “leis” naturais ou históricas. A sociedade é autocriação. Quem cria a sociedade e a história é a sociedade instituinte, em oposição a sociedade instituída, imaginário social em sentido radical. A autoinstituição da sociedade é a criação de um mundo humano: de coisas, de realidade, de linguagem, de normas, de valores, de modos de viver e de morrer, objetivos pelos quais vivemos e pelos quais morremos – e, obviamente, em primeiro lugar e acima de tudo, ela é criação do indivíduo humano no qual a instituição da sociedade está solidamente incorporada. (CASTORIADIS, 1995, p. 271)

Isto considerado, coube-nos também a percepção do social histórico, da sociedade comportar-se como “magma” (Castoriadis, 1995) e neste aspecto

Um magma é aquilo de onde se podem extrair (ou: em que se podem construir) organizações conjuntistas em número indefinido, mas que não pode jamais ser reconstituído (idealmente) por composição conjuntistas (finita ou infinita) destas organizações. Dizer que tudo o que se dá permite que daí se extraíam (ou aí se construam) organizações conjuntistas, é o mesmo que dizer que se podem sempre fixar, no que se dá, termos de referência (simples ou complexos). Saber se queremos tratar esses termos como elementos de conjuntos, no sentido pleno do termo, e se eles podem suportar operações conjuntistas fecundas, é uma questão que concerne tanto o objeto considerado tanto o que se quer fazer dele, (teórica ou praticamente) (CASTORIADIS 1995, p. 388 e 389).

Deste modo, adentrar em um terreno magmático implicou na compreensão de imersão em possíveis indeterminações que se faziam constitutivas daquilo que vínhamos a intentar como realidade. Assim,

Não podemos pensar a realidade em termos de ordem (cosmos) ou desordem (caos), apenas. Entre ambos, é preciso situar uma espécie de

terceira dimensão, denominada magmática, aquela que responde pelas realidades “inconsistentes” e fluidas, mais próximas do fluxo heraclítico que da permanência parmenidiana. Existe uma dimensão fluida, aberta (criadora) da realidade, presente especialmente no mundo das significações, no inconsciente, e no social-histórico, que não é captada pela lógica identitária. (LOSADA, 2009, p. 48).

Ainda nesse sentido nosso empreendimento já se fazia limitado, constituindo-se como desenho inacabado partido de arquiteturas movediças, tentando delinear timidamente e potencialmente aspectos imaginários que eventualmente flutuassem e produzissem alguma margem para sustentação de certos sentidos sobre o espaço escolar.

3.2. Alguns alguidares:

Ao compor e introduzir em “Além do Princípio de Prazer” um ponto de vista econômico para a constituição de uma descrição metapsicológica do princípio de prazer, pensando para tal princípio toda a “*anima*” reguladora das tensões mentais, Freud (1920a), propunha a existência de ferramenta psíquica amparada no que denominava como princípio de realidade, princípio este que atrelado ao conjunto psíquico:

não abandona a intenção de fundamentalmente obter prazer; não obstante, exige e efetua o adiamento da satisfação, o abandono de uma série de possibilidades de obtê-la, e a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o prazer (FREUD, 1920a, sd. p. 06)

Aqui não nos ativemos de forma mais cuidadosa a alguma tópica e funcionamento do aparelho psíquico e o projeto da psicanálise em Freud, não sendo este o fulcro desta reflexão, porém, o princípio de prazer e, por conseguinte, o princípio de realidade mantinha-se como objetos a atenção por nossa hipótese propor que no espaço escolar havia quadros de modificações e ou deslocamento nos mecanismos de controle social.

Isto ponderado e seguindo, mais adiante em o “Mal Estar da Civilização”, Freud retomou o princípio de prazer para considerar:

Quando qualquer situação desejada pelo princípio do prazer se prolonga, ela produz tão-somente um sentimento de contentamento muito tênue. Somos feitos de modo a só podermos derivar prazer intenso de um contraste, e muito pouco de um determinado estado de coisas. (FREUD, 1930a, sd. p. 49)

E ao considerar as três direções em que o sofrimento nos ameaça, pontuava:

Não admira que, sob a pressão de todas essas possibilidades de sofrimento, os homens se tenham acostumado a moderar suas reivindicações de felicidade - tal como, na verdade, o próprio princípio do prazer, sob a influência do mundo externo, se transformou no mais modesto princípio da realidade -, que um homem pense ser ele próprio feliz, simplesmente

porque escapou à infelicidade ou sobreviveu ao sofrimento, e que, em geral, a tarefa de evitar o sofrimento coloca a de obter prazer em segundo plano. (FREUD, 1930a, sd. p. 49).

Pautando que foi sob esta égide que Freud (1930) construiu sua análise sobre a “civilização”, aqui podemos a maneira de Bauman (1998), pensar civilização moderna como pleonasma, por ser neste momento histórico que a civilização se propôs como cultura. Neste pleonasma houve a possibilidade de registro do espaço escolar como instância socialmente sancionada, uma vez que a própria civilização careceu de ser apreendida, ensinada; constituída aos sujeitos como um pacote inicial e referencial de sofrimentos em prol de benesses da vida em uma sociedade civilizada.

Distantes neste momento da análise crítica de Arendt (2011) sobre a crise na educação contemporânea, pudemos rememorar-la e trazê-la ao diálogo à medida que pensávamos subsídios para a constituição do projeto de escola moderna, considerando ainda que em dado momento de sua análise pontuava a “*essência da educação na natalidade, no fato de que seres nascem para o mundo*” Arendt (2011, p. 223).

O nascer para o mundo, destituído ainda de qualquer sentido sobre o que este mundo é, ou dos sentidos instituídos e trafegados por este mundo para ser tal como é, resultava ao sujeito senão um déficit ontológico, para não nos metermos em outras searas, ao menos um déficit civilizatório, carecendo a constituição de toda uma *formação* para realizá-lo civilizado.

A possibilidade de realização do civilizado abriu marcas ao estabelecimento de diálogo com Foucault (1999) na constituição de interlocuções sobre o projeto de espaços escolares na modernidade instituírem-se para além de espaços privilegiados ao estabelecimento de relações de ensino-aprendizado, mantendo-se também como maquinarias disciplinares em quadros de “ajustes” de poder, possuindo como uma das prerrogativas ordenar as multiplicidades humanas, considerando aqui que a disciplina:

“...tem que fazer funcionar as relações de poder não acima, mas na própria trama da multiplicidade, da maneira mais discreta possível, articulada do melhor modo sobre as outras funções dessas multiplicidades, e também o menos dispendiosamente possível: atendem a isso instrumentos de poder anônimos e coextensivos a multiplicidade que regimentam, com a vigilância hierárquica, o registro contínuo, o julgamento e a classificação perpétuos. Em suma, substituir um poder que se manifesta pelo brilho dos que o exercem, por um poder que objetiva insidiosamente aqueles aos quais é aplicado; formar um saber a respeito destes, mais que patentear os sinais faustosos da soberania. (FOUCAULT, 1999, p. 181)

Aqui retomávamos a proposição do projeto de espaço escolar senão como substancial à modernidade, mas como espaço estratégico não só por privilegiado à promoção das especificidades do pensar, como espaço do rigor e método para este exercício, condição que “*per si*” já implicaria interdições, mas como espaço privilegiado também ao oferecimento de parcela significativa do pacote de sofrimentos necessários para a constituição do sujeito, em sujeito civilizado.

Neste sentido, a escola, ou o espaço escolar, senão projetado com tal fim específico, constituía-se física e simbolicamente incorporando o princípio de realidade freudiano para a constituição de sua promessa legitimadora e, de lógicas de funcionamento interno e externo.

A promessa amparou-se em imaginário social de sua incontestável necessidade para a constituição do sujeito civilizado, fazendo dos momentos de estada do sujeito neste espaço, momentos de travessia, por vezes em desertos, vislumbrando ao final da travessia a possibilidade de encontro com um prazer prolongado, deliberadamente adiado em prol de uma segurança e ou felicidade mais efetiva.

Como possibilidade de princípio de realidade corporificado, o espaço escolar não se constituiu como espaço objetivado ao gozo, ou ao prazer imediatizado, mas ao exercício de sofrimentos calculados, projetados metodologicamente para o vislumbre da possibilidade posterior da constituição ao sujeito, de alguma autonomia facultativa acerca de alguns prazeres ou felicidades socialmente sancionadas.

Deste ponto, a possibilidade de ponderação do espaço escolar como princípio de realidade corporificado, abriu fissuras na arquitetura deste próprio espaço, lacunas grafadas em seus alicerces, promovendo para a sua efetiva instituição e funcionamento, a necessidade imaginária da normalização, nominação de seu vir-a-ser, por conseguinte, do caracterizado como pensar realizado no espaço.

Aqui, nosso percurso reflexivo reencontrou Foucault (1987), aproximando-nos da noção de necessidade de postulação e ou oferecimento de modelos, promovendo a pré-existência da norma como condição à manutenção destes espaços.

Assim, em seu diálogo sobre “poder-corpo” Foucault (1987) nos traz:

Não se tem neste caso uma força que seria inteiramente dada a alguém e que este alguém exerceria isoladamente, totalmente sobre os outros; é uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce. Isto me parece ser a característica das sociedades que se instauram no século XIX. O poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular. Logicamente, nesta máquina ninguém ocupa o mesmo lugar;

alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia. De modo que eles podem assegurar uma dominação de classe, na medida em que dissociam o poder do domínio individual. (FOUCAULT, 1987, p.121)

É deste ponto que abríamos possibilidades de reflexão sobre o projeto de espaço escolar da modernidade, erigido sob marcas de constituição e instituição de maquinaria disciplinar e ancorada em imaginários de produção de indivíduos docilizados, não se constituir mais plenamente suficiente frente a ampliação de horizontes de multiplicidades humanas hoje presentes nos espaços escolares, multiplicidades estas produzidas e tencionadas também em razão de deslocamentos sobre a própria percepção do então convencionalizado como princípio de realidade.

3.3.Sulcando:

Para a reflexão sobre possibilidade de deslocamentos do princípio de realidade freudiano em razão de ampliação de horizontes de multiplicidades humanas e possíveis tensões entre essas multiplicidades e o espaço escolar, recorreremos a Bauman (1998), quando este argumentava sobre a modificação de papéis grafados em identidades erigidas em imaginários e posições de produção, promovendo aos indivíduos posições como “*produtores*”, em transito para papéis e identidades forjadas a partir da introjeção de imaginários sobre condições de “*consumidores*”, ampliando a necessidade de lógicas relacionais amparadas em discursos de sedução.

A questão levantada por Bauman (1998) se agudizava ao ponderar que:

Todo o tipo de ordem social produz determinadas fantasias, dos perigos que lhe ameaçam a identidade. Cada sociedade, porém, gera fantasias elaboradas segundo sua *própria medida*⁶ – segundo o tipo de ordem social que se esforçam a ser. De um modo geral, tais fantasias tendem a ser imagens espelhadas da sociedade que as gera, enquanto a imagem da ameaça tende a ser um auto-retrato da sociedade com um sinal negativo. (BAUMAN, 1998, p. 52)

E em outro ponto, ao abordar formas de controle social propunha também que:

Quando controlava a conduta disciplinar dos seus membros por meio de seus *papéis produtivos*⁷, a sociedade incitava forças combinadas, e a busca de avanços por meio de esforços coletivos. A sociedade que obtém padrões de comportamento para uma ordem mais estável daqueles seus integrantes que se viram expulsos, ou estão prestes a ser expulsos, de suas posições *produtores*⁸, desencoraja a fundamentação da esperança em ações *coletivas*.⁹Pensamentos que emergem dentro do horizonte cognitivo moldado pelas práticas diárias dos consumidores invariavelmente

⁶ Grifo do Bauman.

⁷ Idem.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem a idem.

acentuam o agudo interesse ao mercado consumidor e ampliam-lhe os poderes de sedução. Ao contrário do processo produtivo, o consumo é uma atividade inteiramente individual. Ele também coloca os indivíduos em campos opostos, em que frequentemente se atacam. (BAUMAN, 1998, p. 54).

Neste ponto pudemos encontrar algumas marcas ou viés à entrada sobre a reflexão de eventual liquefação das identidades aglutinadas em espaços escolares, a tentativa de produção de respostas outras às relações anímicas produzidas, remodelando-o potencialmente a também outros espaços, produzindo diferentes funções e sentidos à sua permanência e existência enquanto instituição social.

Deste modo, se ainda não há uma liquefação do espaço escolar, há processos de diluição do modelo e ou norma que preenchia as lacunas nas bases de seu projeto.

Mais uma vez nossa proposta de investigação remeteu para a tentativa de estabelecer alguns marcos, referências precárias que possibilitassem remissões a outros conceitos, fazendo das remissões vetores também potenciais à sua melhor modelagem e produção de sentidos.

Com esta atenção à produção de referências precárias pudemos seguir à reflexão de públicos e ou perfil de públicos em dada escola ou rede de ensino, como espécies de agentes-efeitos em produção sintomática de transformações ocorridas nos modos de organização da vida social, que nos permitiu assim caminhar e encontrar Dias (2006), em momento de sua reflexão sobre a teoria dos sintomas em Freud apontando para os sintomas como

ou uma satisfação de algum desejo sexual ou medidas para impedir tal satisfação e, via de regra, têm a natureza de conciliação, de formação de compromisso entre as duas forças que entraram em luta no conflito: a libido insatisfeita, que representa o recalcado, e a força repressora, que compartilhou de sua origem. É esse acordo entre as partes em luta que torna o sintoma tão resistente. (DIAS, 2006 p. 400).

E ponderar em que a adoção, a exemplo, a tais públicos como sintoma implicaria na sua constituição como um fenômeno conciliativo entre as pulsões libidinais que a modernidade produziu e produz, em contrapartida, suas próprias ferramentas instituídas para o refreio de tais pulsões, desconsiderando nesta grafia as pulsões internas inerentes ao sujeito.

Distantes de intentarmos topologizar ou tipificar as pulsões dos sujeitos individualmente, sujeitos pertencentes ou vinculados de forma direta ou indireta a dado espaço institucional, esta extensão de raciocínio nos remeteu a possibilidade de ponderação das relações anímicas no espaço escolar darem-se como tentativa de

conciliação, não das pulsões internas do sujeito, mas conciliação de ideário simbólico do capitalismo contemporâneo, da erotização do consumo e manutenção da promessa de presentificação do puro gozo àqueles detentores de força e vitalidade plena para consumir e gozar.

Desse modo, mesmo que a promessa de puro gozo figurasse apenas no plano ideológico para o capitalismo contemporâneo, e aqui tomamos para o termo ideologia apenas sua conotação a falseamento do real, encontrávamos senão uma contradição, um nó processual à produção de sentidos.

Isto pensávamos ao passo que a possibilidade da manutenção da modernidade amparava-se na instituição do princípio de realidade como condição à civilidade, ou seja, a manutenção e o propagandear da promessa mesmo falsa do puro gozo, interferiria na constituição de subjetividades e em formas e relações de sociabilidade.

Ainda nesta extensão de nossa reflexão pudemos postular que a idealização do gozo como causa primeira e fim último à significação da vida dos sujeitos, contribui com efeito de deslizamento paulatino do princípio de realidade como princípio constitutivo necessário à produção do civilizado, à pulsão de morte, acarretando corrosão interna da possibilidade de superação, transformação e até manutenção do então considerado como civilizado.

Esta corrosão se efetivava na medida em que o gozo pressupunha alguma satisfação de desejo, alguma satisfação real, o que recolocava a pulsão de morte como

[...] a responsável pela repetição, fazendo com que se retorne sempre a um mesmo lugar; lugar de sofrimento e desprazer, o qual proporciona uma satisfação paradoxal, para além do princípio do prazer, que faz o sujeito gozar de seu mal-estar, traçando as vias por onde circula. A necessidade de repetir a mesma coisa é onde se situa o recurso de tudo aquilo que se manifesta do inconsciente sob a forma de reprodução sintomática. (DIAS, 2006 p. 401 - 402)

Evidentemente o trecho acima de Dias (2006) referia-se à constituição sintomática na vida anímica do sujeito e, não podemos tomar o funcionamento da vida anímica proposto por Freud como “fac-símile” do funcionamento da sociedade. Pudemos sim tomar alguns elementos e entrelaçá-los, pensando tanto na história como criação de formas da vida humana (Castoriadis, 1985) quanto na possibilidade de constituição de alguma lente para a produção de olhares.

Aqui, a reflexão sobre o emaranhamento da escola como espaço que incorporava simbolicamente o princípio de realidade pelo seu projeto, expectativa de função social e, a produção de ideários de *formações* balizadas em imaginários sociais de pleno gozo de

desejos, implicava na possibilidade de produção de distonias entre a população que se valia ou vale do espaço escolar e as bases de legitimação deste espaço com suas formas de produção de vínculos filiativos.

O termo distonia foi tomado de empréstimo do jargão médico, apontava para disfunções em sistemas, disfunções oriundas “grosso modo” de atividades psíquicas. Em nosso caso senão a metáfora, mas a intenção de expressão e uso remeteu para a perspectiva dos espaços escolares e seus potenciais públicos manterem-se aparentemente beligerantes ou, constituídos em movimentos espasmódicos por apartados na gênese de suas próprias propostas de vidas anímicas.

Neste ponto distonia transfigurava-se a diacronia de sentidos, e mesmo que exercitássemos subversão a crítica de Arendt (2011), postulando a necessidade de constituição do espaço escolar como espaço à socialização plena, espaço que careceria de invasões permanentes da vida extramuros para a sua legitimação, o civilizado proposto *às comunidades escolares* não garantiria para a escola, ou qualquer outro espaço para estadas “alongadas”, possibilidade de vinculação ou filiação dos sentidos produzidos neste espaço à elaboração de projetos de vida para seus atores.

A constituição de projetos de vida direcionados para o gozo, gozo amparado em imaginários discursivos de liberdade ilimitada à satisfação de desejos, potencialmente derrocariam significativamente tudo o que não se constituísse como ferramenta imediatizante do gozo almejado.

Aqui o imaginário de prazer vinculado a certo adiamento da satisfação não encontraria mais legitimidade.

Em outro sentido, a aparente contradição ou ponto de tensão em que se ancorava tal perspectiva fazia-se não na instituição de outras maquinarias de controle ou gerenciamento da vida social, mas na adoção da fratura como norma e modelo, como lubrificante à própria maquinaria que se fez e mantém instituída por movimentos irregulares e assíncronicos.

...do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. (FOUCAULT, p. 84, sd.)

Deste modo, mais uma vez aportávamos no já visitado, ratificávamos impressões internas e reconduzimo-nos ao ponto sobre as crises na educação serem reflexas da crise do momento civilizatório, do que é nominado ora como civilizado, moderno, hipermoderno, ou ainda pós-moderno.

O espaço escolar situado entre o prazer e o gozo possuiria dificuldades para encontro de subsídios para a filiação a qualquer um, ora pelo prazer como retardo de satisfação caminhar gradativamente à plena deslegitimação, ora por não possuir condições em-si e por-si de atender o imediatismo do gozo, inclusive do usualmente chamado de formação.

Ao considerar que havia alguma plausibilidade na leitura acima proposta, que havia alguma distonia entre o projeto de escola na modernidade e a produção de sentidos de realidade que possivelmente o espaço escolar ainda corporificasse, isto em relação a sentidos de realidade que deveria projetar simbolicamente e ou corporificar enquanto aparato social, pensávamos como elementos de construção à hipótese investigativa que: aspectos de modificação destas práticas, para além de possibilidade de tencionar o dado como cultura escolar, podiam em razão da gradual introdução de lógicas de controle em concomitância e ou substituição de lógicas disciplinares, apontar ou dar margens à indicadores de possíveis virem-a-ser escola, a percepção de referências ainda precárias a algumas bases materiais que pudessem subsidiar diferente projeto ou modelo de espaço escolar.

Tal hipótese implicou também na investigação sobre eventuais deslocamentos e imaginários sobre o que viria a ser negociado e constituído como realidade para os eventuais atores e autores atrelados ao espaço escolar, suas possíveis bases ao estabelecimento de práticas de controle da vida anímica escolar e, suas condições de legitimação.

Isto para destas bases rascunhar eventual projeto ou perspectiva de espaço escolar que poderia vir-a-ser instituído ou sancionado pelas próprias práticas e imaginários que amparassem a sua potencial instituição.

3.4. Um híbrido:

O caminho que foi seguido para a constituição de nossa hipótese pontuava para uma de suas premissas o espaço escolar constituído na modernidade, como uma corporificação do princípio de realidade, situando-o enquanto tal imerso em intervalo ou

hiato existente entre o prazer e o gozo. Porém, admitida a plausibilidade desta premissa, embora tocado neste exercício de reflexão de forma tímida e indireta, havia a necessidade de tentar considerar o que então chamado de modernidade.

Para colaborar ou quem sabia em momento futuro tencionar cisão no interior da própria hipótese, buscamos em Latour (1994) alguns elementos para nos ajudar na conformação do tateado como modernidade.

Em seu ensaio-hipótese que explorava a questão sobre se em algum momento tornamo-nos de fato modernos, Latour (1994), apontava logo na introdução de seu trabalho para a profusão e proliferação de sentidos atribuídos ao termo, apontava também para um elemento que poderia ser tomado com maior recorrência para o “recorte” daquilo ponderado como modernidade, registrando na passagem e mudança de formas de percepção e ou relacionamento social com a dimensão tempo, esse elemento:

A modernidade possui tantos sentidos quantos forem os pensadores ou jornalistas. Ainda assim, todas as definições apontam, de uma forma ou de outra, para a passagem do tempo. Através do adjetivo moderno, assinalamos um novo regime, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo. Quando as palavras "moderno", "modernização" e "modernidade" aparecem, definimos, por contraste, um passado arcaico e estável. Além disso, a palavra encontra-se sempre colocada em meio a uma polêmica, em uma briga onde há ganhadores e perdedores, os Antigos e os Modernos. "Moderno", portanto, é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos. (LATOUR, 1994, p. 15).

Latour (1994) seguiu apontando em sua reflexão que em possíveis embates entre antigos e modernos, haviam tantas vitórias e derrotas para ambos os lados cujos próprios embates não se dariam mais como suficientes à qualificação e ou nomeação do quê moderno. Para denominar então o que a modernidade, propunha dois conjuntos de práticas distintas:

[...] é que a palavra "moderno" designa dois conjuntos de práticas totalmente diferentes que, para permanecerem eficazes, devem permanecer distintas, mas que recentemente deixaram de sê-lo. O primeiro conjunto de práticas cria, por "tradução", misturas entre gêneros de seres completamente novos, híbridos de natureza e cultura. O segundo cria, por "purificação", duas zonas ontológicas inteiramente distintas, a dos humanos, de um lado, e a dos não-humanos, de outro. Sem o primeiro conjunto, as práticas de purificação seriam vazias ou supérfluas. Sem o segundo, o trabalho da tradução seria freado, limitado ou mesmo interdito. O primeiro conjunto corresponde aquilo que chamei de redes, O segundo ao que chamei de crítica. O primeiro, por exemplo, conectaria em uma cadeia continua a química da alta atmosfera, as estratégias científicas e industriais, as preocupações dos chefes de Estado, as angústias dos ecologistas; o segundo estabeleceria uma participação entre um mundo natural que sempre esteve aqui, uma sociedade com interesses e questões previsíveis e estáveis, e um discurso independente tanto da referência quanto da sociedade. Enquanto considerarmos separadamente estas práticas, seremos realmente modernos, ou seja, estaremos aderindo sinceramente ao projeto da

purificação crítica, ainda que este se desenvolva somente através da proliferação dos híbridos. (LATOURE, 1994, p. 16).

Em atenção ao tomado de empréstimo de Latour (1994) e reconduzindo este empréstimo à hipótese então em construção, balizada no espaço escolar mantido como espaço em que o princípio de realidade foi simbolicamente corporificado, houve a necessidade de pontuação e ou recondução destas observações em nossa hipótese.

Um elemento trazido fazia-se referente à assimetria: do “moderno” dar-se associado à ruptura de passagem temporal e embate e ou oposição entre vencidos e vencedores, assimetria extensiva a outro elemento, ou elementos, referentes ao duplo conjunto: tradução e crítica.

Isto, grafava na cisão das tratativas das práticas de ambos, condição para a manutenção do moderno.

Neste ponto, pudemos propor como extensão à nossa hipótese, que o espaço escolar, constituído e instituído na modernidade, espaço em que o princípio de realidade foi corporificado simbolicamente, instituiu-se também como espaço de convergência; ponto nodal para o qual confluíam tanto conjunto de práticas de tradução, quanto de crítica.

Tomávamos aqui a ideia de o espaço escolar mantido também como ponto nodal à confluência dos dois conjuntos sugeridos por Latour (1994), postulando para este espaço o ponto de ressonância, ponto no qual os conjuntos convergiriam, vibrando, ressoando e neste reverberar produzir marcas de distinções e diferenças.

Seria então o espaço escolar um híbrido produzido pela cisão apontada por Latour (1994), espaço este um dos híbridos necessários à proliferação da modernidade?

Se um híbrido ou não, ainda não podíamos dizê-lo com algum embasamento, porém, neste ponto de construção de nossa hipótese, éramos “tentados” a propô-lo metaforicamente como espécie de máquina de ar de Boyle. Uma maquinaria social com seus tubos de controle, engrenagens e auxiliares invisíveis, instituída imaginária e intencionalmente para tentar demonstrar a existência do espaço, produzindo ao passo de todo o seu processo de “mostração”, outros discursos, sentidos e imaginários para própria legitimação e partilha social do espaço mostrado.

Nossa hipótese, podia então ser organizada de forma geral e dispor sobre o espaço escolar constituir-se na modernidade corporificando simbolicamente o princípio de realidade, instituindo-se também imaginariamente como ponto nodal à convergência em cisão de aparato às práticas críticas e de traduções, reverberando em próprios processos

de distinção entre estes conjuntos na produção de seus discursos de sentidos e legitimações.

Deste modo, modificações, deslocamentos e ou fraturas do dado imaginariamente como realidade e também, em potenciais misturas, deslocamentos e ou simetrias do apreendido ou dado socialmente como práticas de tradução e crítica, poderiam resultar em alterações nos imaginários e proposições sobre o “ser” espaço escolar.

Para a verificação de nossa hipótese, sempre considerado que a tomada de empréstimo, aqui em forma geral, de alguns conceitos e ou proposição de certos autores, assumíamos de forma consciente, algo que esperávamos, todos os percalços e questões que os autores “emprestados” se defrontaram, os caminhos por eles percorridos para a resolução de algumas questões, além das aporias por eles encontradas.

Em nosso caso tentaríamos posteriormente nortear o olhar para a leitura das teses e dissertações e a produção de algum entendimento da própria hipótese elaborada com base na percepção castoriadiana da necessidade de outros referentes analíticos para alguma possibilidade de compreensão da instituição da sociedade, instrumentos estes diferentes dos usualmente empregados em modelos interpretativos da história:

assim como a sociedade não pode ser pensada dentro de nenhum dos esquemas tradicionais da coexistência, a história não pode ser pensada dentro de nenhum dos esquemas tradicionais de sucessão. Porque o que se dá em e pela a história não é sequência determinada do determinado, mas emergência da alteridade radical, criação imanente, novidade não trivial. (CASTORIADIS, 1995, p. 220).

O entendimento castoriadiano sobre a necessidade de proposição de outros instrumentais analíticos, diferentes dos modelos pautados em “ontologias de determinidades”, promoveu para o autor a proposição do imaginário como força de “*criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras / formas / imagens a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos*”, (CASTORIADIS, 1995, p. 13), imaginário “escapado” ou “fugidio” destes instrumentos para inferências, neste aspecto o imaginário se dava como:

capacidade de colocar uma nova forma. De um certo modo, ela utiliza os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova. Mais radicalmente ainda, a imaginação é que nos permite criar o mundo, ou seja, apresentarmos alguma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer e sem a qual não poderíamos nada saber. (CASTORIADIS 1992, p. 89)

Castoriadis (1995) apontava ainda para possibilidades do imaginário com potencial criador “*ex nihilo*” porém, aqui como já observado em reflexão anterior (Melo,

2015), a possibilidade de criação “*ex nihilo*” comporta o princípio da criação carecer ou necessitar da criação como instituição e enquanto tal, instituição de seu tempo-espacialidade como elemento identitário, considerando para tanto que:

Em primeiro lugar “o Ser” não é um sistema, não é um sistema de sistemas e não é um “grande encadeamento”. O ser é Caos ou Abismo ou o Sem-Fundo. Caos dotado de uma estratificação não regular: isto é, que comporta “organizações” parciais, sempre específicas dos diversos estratos que descobrimos (descobrimos / construímos, descobrimos / criamos) no Ser. Segundo, o Ser não existe simplesmente “no” Tempo, mas pelo Tempo (por meio do Tempo, em virtude do Tempo). Em essência o ser é Tempo. [Ou ainda, o Ser está, essencialmente, por-Ser.] Terceiro, o Tempo não é nada, ou é criação. O Tempo, rigorosamente falando, é impensável sem a criação; caso contrário, o Tempo seria apenas uma quarta dimensão espacial supranumerária.” (CASTORIADIS 1987, p. 253).

Em nosso caso, reiterávamos que a adoção do *imaginário radical* como princípio ontológico acarretava nossa assunção da precariedade instrumental para a sua percepção e, portanto, nossa investigação tentava trafegar pelas periferias deste impulso castoriadiano.

Intentávamos tropeçar no transcorrer das leituras em alguns indicadores deste impulso, mantido para este percurso nosso entendimento de trânsito *em um espaço que se constitui secundário não por sucessão, mas por já efeito-causa, instituído-instituinte em potência para porvir diferente, potência para deixar-de-Ser em limiares de um devir por-Ser-Outro* (Melo, 2015).

Neste sentido a adoção do ensaio / hipótese de Latour (1994) podia figurar como apoio ou complicador no processo investigativo. As questões abordadas pelo Autor versavam sobre a proliferação de “híbridos” surgidos e calcados em esforços de purificação e mediação, caminhando com isso às indagações sobre o que então pré-moderno, culminando em reflexão sobre a chamada crise da modernidade.

Questões estas que também acompanhariam nosso percurso investigativo, cujos passos dados para a abordagem de cada uma delas acabariam por povoar nosso processo de leitura, a construção dos esboços do então intentado como espaço escolar, o delineamento de algum projeto a ele atribuído.

3.4.1. A Máquina de Boyle:

O homem está na cidade
como uma coisa está em outra
e a cidade está no homem
que está em outra cidade

mas variados são os modos

como uma coisa
 está em outra coisa:
 o homem, por exemplo, não está na cidade
 como uma árvore está
 em qualquer outra
 nem como uma árvore
 está em qualquer uma de suas folhas
 (mesmo rolando longe dela)
 O homem não está na cidade
 como uma árvore está num livro
 quando um vento ali a folheia

a cidade está no homem
 mas não da mesma maneira
 que um pássaro está numa árvore
 não da mesma maneira que um pássaro
 (a imagem dele)
 está/va na água
 e nem da mesma maneira
 que o susto do pássaro
 está no pássaro que eu escrevo

a cidade está no homem
 quase como a árvore voa
 no pássaro que a deixa

cada coisa está em outra
 de sua própria maneira
 e de maneira distinta
 de como está em si mesma

a cidade não está no homem
 do mesmo modo que em suas
 quitandas praças e ruas

Ferreira Gullar, Trecho do Poema Sujo, maio / outubro (1975)

Como dizer que o homem está na cidade, ou poder legitimamente dizer que uma coisa está em outra de sua própria maneira, porém em distinção de como está em si mesma? Quem poderia dizer e quais os espaços apropriados para que tais coisas fossem ditas? Este pedido de auxílio à Ferreira Gullar, antes da inserção na máquina de vácuo de Boyle, revelou parcela de nossa intenção e grande dificuldade do nosso empreendimento.

Buscando um caminho para a verificação de viabilidade sobre a nossa hipótese que dispunha sobre o espaço escolar instituído na modernidade, com alguns traços identitários inerentes a esta instituição, o trecho do Poema Sujo fazia-se como um recurso, uma alusão inicial à um dos empreendimentos dos chamados modernos por Latour (1994).

Empreendimento grafado nas tentativas de traduções sobre fatos naturais e contratos sociais promotores da própria modernidade e, não em sequência, mas em

concomitância, a utilização do exercício da crítica como ferramenta de separação, purificação e clarificação entre e ante os fatos naturais e contratos sociais.

Tentávamos ponderar nas notas que seguem que o espaço escolar abarcaria como característica identitária a condição de espaço de convergência de outra doxa, doxa esta derivada de um saber-discurso originado nos laboratórios.

Embora Latour (1994), seguisse sua reflexão para a leitura do quê moderno nas produções de Boyle e Hobbes, no Leviatã hobbesiano e na máquina de vácuo de Boyle como elementos percussores da cisão entre o “nós” modernos e o “eles” não modernos, cisão entre as luzes nascentes e o obscurantismo medieval, em nosso caso nos debruçaríamos mais sobre a análise de Latour (1994) sobre a máquina de vácuo e o laboratório.

Laboratório como espaço privado, fabricado para produzir comprovações do natural, além de constatar e anunciar as comprovações e possíveis universais sobre o natural observado.

Nossa atenção aos laboratórios deveu-se a proposição de Latour (1994) que estes ao produzirem fatos, produziram também outras relações sociais, outras formas de socialização entre humanos e entre humanos e não-humanos e, nestes outros arranjos e produções sociais tentávamos situar o espaço escolar.

Pretendíamos ponderar sobre alguns de seus potenciais elementos identitários, transitados ou convergentes às práticas de tradução e crítica produtoras da uma outra doxa, uma outra forma de linguagem sancionada e legitimada por certo grupo de pares na tentativa de expressar o que as coisas “são”.

Distantes da imersão no debate epistemológico neste percurso, nossa postulação do espaço escolar como espaço de circulação e reverberação de uma outra doxa, autorizada e chancelada pela produção dos laboratórios e seus operadores e tradutores, carregava consigo um imaginário de espaço de circulação de saberes-discursos verdadeiros, amparados em arcabouços de autoridade que os legitimariam.

3.4.2. Laboratórios e escolas:

Embora pensássemos conseguido um caminho para a proposição do espaço escolar corporificando o princípio de realidade em suas bases instituintes, havia ainda uma questão de demarcação referente a própria gênese deste sujeito.

Para prosseguirmos neste intento de demarcação, nos distanciávamos propositalmente das potenciais derivações das corporações de ofícios ou universidades medievais para a constituição deste espaço na modernidade, um diálogo, a exemplo, tomado por Ponce em 1932 (1996).

Nosso caminho partiu de observação de Latour (1994), em momento de sua análise sobre o experimento de Boyle, ao atentar para o recurso mostrativo sobre o naquele momento “demonstrado”:

No momento em que uma dúzia de guerras civis são deflagradas, Boyle escolhe um método de argumentação, o da opinião, ridicularizado pela mais ancestral tradição escolástica. Boyle e seus colegas abandonam a certeza do raciocínio apodítico pela *doxa*. Esta *doxa* não é a imaginação divagante das massas crédulas, mas sim um dispositivo novo para conseguir a adesão dos pares. Ao invés de fundar-se sobre a lógica, a matemática ou a retórica, Boyle funda-se sobre uma metáfora parajurídica: testemunhas confiáveis, bem aventuradas e sinceras reunidas em torno da cena da ação podem atestar a existência de um fato, *the matter of fact*, mesmo se não conhecerem sua verdadeira natureza. (LATOUR 1994, p. 23).

Embora o intuito de Latour (1994), prosseguisse na argumentação sobre como os autores Shapin e Schaffer¹⁰ projetavam outra perspectiva para a reflexão sobre a história das ideias, apontando que: “*pela primeira vez nos estudos sobre as ciências, todas as ideias relativas a Deus, ao rei, a matéria, aos milagres e a moral são traduzidas, transcritas e obrigadas a passar pelos detalhes de funcionamento de um instrumento.*” (Latour 1994, p. 26), nossa atenção recaiu, como o já mencionado, no recurso à “*doxa*”, atenção que em certo sentido recaiu também à instrumentos de mediação e ou tradução para aquilo que eventualmente viria a ser dado como verdadeiro e ou ainda, nas tentativas de descrição do ora presenciado.

Neste sentido nossos esforços para a demarcação de algum elemento contributivo ao momento de produção do espaço escolar, atrelava-se ao campo de produção e ou retomada da “*doxa*” como um dos potenciais vetores à mostração ou clarificação do “fabricado”, buscando sobretudo a “*adesão dos pares*”.

A tomada da “*doxa*” foi percebida como a introdução de mais um elemento simbólico no sentido castoriadiano, de elemento instituinte-instituído promotor de diferentes e ou outras relações significantes a todos os atores de alguma forma envolvidos, abrindo possibilidade à constituição de também diferentes significados, imaginários e instituições sociais:

¹⁰ SHAPIN S. ET SCHAFFER S. (1985), *Leviathan and the Air-Pump*, Princeton, Princeton University Press.

A sociedade constitui seu simbolismo, mas não dentro de uma liberdade total. O simbolismo se crava no natural e se crava no histórico (ao que já estava lá); participa, enfim, do racional. Tudo isso faz com que surjam encadeamentos de significantes, relações entre significantes e significados, conexões e consequências, que não eram nem visadas nem previstas. Nem livremente escolhido, nem imposto à sociedade considerada, nem simples instrumento neutro e *médium* transparente, nem opacidade impenetrável e adversidade irredutível, nem senhor da sociedade, nem escravo flexível da funcionalidade, nem meio de participação direta e completa em uma ordem racional, o simbolismo determina aspectos da vida em sociedade (e não somente os que era suposto determinar) estando ao mesmo tempo, cheio de interstícios e de graus de liberdade. (CASTORIADIS, 1982, p. 152).

Nesse jogo de encadeamentos de significantes, mesmo Latour (1994) apontava para a falta de interesse de Boyle nas opiniões dos ali presentes e sim na possibilidade de observação de algo “fabricado” em condições materiais dispostas em recinto fechado, em espaço em que algumas ações permaneciam aparentemente controladas e promovidas por Boyle ou seus assistentes.

As experiências nunca funcionam bem. A bomba vaza. É preciso ajeita-la. Aqueles que são incapazes de explicar a irrupção dos objetos no coletivo humano, com todas as manipulações e práticas que elas necessitam, não são antropólogos, uma vez que aquilo que constitui, desde a época de Boyle, o aspecto mais fundamental de nossa cultura, foge a eles: vivemos em sociedades que tem por laço social os objetos fabricados em laboratório; substituímos as ideias pelas práticas, os raciocínios apodícticos pela *doxa* controlada, e o consenso universal por grupos de colegas. A boa ordem que Hobbes tentava reencontrar foi anulada pela multiplicação dos espaços privados nos quais é proclamada a origem transcendental de fatos que, apesar de fabricados pelo homem, não são de autoria de ninguém e que, conquanto não possuam uma causa, podem ser explicados. (LATOUR, 1994, p. 27).

Podíamos então acrescer e estender a observação de Latour (1994) à nossa proposição de caminho ao espaço escolar como uma corporificação do princípio de realidade, pensando sua possível (re)modelagem e processo de proliferação também atrelada a esta multiplicação de espaços privados, espaços constituídos ao referendo explicativo dado por potenciais colegas em paulatina substituição de juízos apodícticos à *doxa* controlada.

Nossa proposição de acréscimo e percepção da existência de alguma tensão entre a constituição e mediação explicativa dos laboratórios à instituição dos espaços escolares não foi ou era percebida ou apontada como causa substitutiva, primeira ou subversiva em relação a outras proposições como as vinculadas a movimentos de classe, a exemplo.

Propúnhamos com o intuito de chegar a mais um ponto de tensão potencialmente constitutivo deste espaço, que poderia abrir possibilidade de grafias e marcas as suas eventuais especificidades no percurso em construção.

Frente a estas possibilidades de aberturas para grafias de marcas significantes e alguma postulação ou proposição de especificidade para o espaço escolar, algum elemento identitário constitutivo a este objeto, retomávamos por ora a doxa controlada decorrente da proliferação dos espaços privados à produção “*de fatos que, apesar de fabricados pelo homem, não são de autoria de ninguém*” (Latour 1994, p. 27).

Assim, colocávamos o espaço escolar como potencial ponto nodal, somando-se a isto mais um ponto para emaranhamento e interação: a introdução dos não-humanos tanto como vetores à produção e difusão da doxa, quanto a possibilidade de sua adoção como elemento de verificação e corroboração de fatos, sem distanciarmos neste panorama também de observação anterior sobre laços sociais mantidos por elementos fabricados nos laboratórios.

Referente a adoção dos não-humanos como elementos de verificação e corroboração de fatos Latour, (1994), seguiu apontando na composição de seu texto, embora possuindo como um objeto, aqui grosseiramente, a adoção do discurso político pelas ciências e fora desta esfera, no caso o campo político, a adoção do discurso científico como ferramenta de mediação e tradução às questões inerentes a esta esfera:

Estes não-humanos, privados de alma, mas aos quais é atribuído um sentido, chegam a ser mais confiáveis que o comum dos mortais, aos quais é atribuída uma vontade, mas que não possuem a capacidade de indicar, de forma confiável, os fenômenos. De acordo com a constituição, em caso de dúvida, mais vale apelar aos não-humanos para refutar os humanos. Dotados de seus novos poderes semióticos, aqueles irão contribuir para uma nova forma de texto, o artigo de ciência experimental, híbrido entre o estilo milenar da exegese bíblica - até então aplicado exclusivamente às Escrituras e aos clássicos - e o novo instrumento que produz novas inscrições. A partir de então, será em torno da bomba de ar em seu espaço fechado, e a respeito do comportamento dotado de sentido dos não-humanos, que as testemunhas irão continuar seus debates. (LATOURE 1994, p. 29).

Dentro do horizonte de eventos para o qual acenávamos, evidentemente não podíamos desconsiderar todo o contexto sócio-econômico-político europeu de meados do século XVII e início do século XVIII, que evidentemente contribuíram à constituição do espaço escolar tal como o vivido na contemporaneidade, porém, podíamos também apontar para alguns potenciais elementos constitutivos deste espaço, algum traço constitutivo que contribuísse com características identitárias para este sujeito, como o proposto anteriormente.

Neste caso a proposição incidia na ocorrência dos não-humanos, *destituídos de alma*, como indicadores confiáveis dos fenômenos em preterimento aos humanos, ratificando a composição de também produção ou constituição de uma outra doxa,

composta e circulante em espaços privados, promovendo ainda a possibilidade de laços sociais mediados por estes fatores: não-humanos que tencionavam e aglutinavam-se a fatores e demandas oriundas das transformações dos meios e modos de produção inerentes ao período.

Neste processo de aglutinação e tensão, pensávamos plausível a postulação em hipótese de o espaço escolar também derivar de demandas de circulação e (re)produção de discursos tradutores de fenômenos verificados e produzidos por um outro instrumental analítico-crítico. Um instrumental sem “alma ou vontade”, dirigido a também fenômenos “sem causa”, possuindo ainda como um traço identitário a sua constituição em espaço potencial à convergência e reverberação de elementos de tradução e crítica de um outro saber-discurso em produção.

Caminhávamos então para a reflexão de alguns aspectos do brevemente nomeado de crítica e tradução em Latour (1994), para que em percurso ponderássemos também como estes aspectos abririam marcas à alguma concepção ou estatuto de verdade ou verdadeiro, com o cuidado e tentativa para que não caíssemos em questões de ordem epistêmicas mais complexas. Visávamos apenas estruturar um indexador à percepção deste espaço, o espaço escolar, vinculado a algum tipo de “saber”.

3.4.3. Traduções e críticas

Para que introduzíssemos algumas notas sobre traduções e críticas, seus aspectos na modernidade e a possibilidade de vinculação como elemento de tensão para a constituição do espaço escolar, cabia-nos ainda algumas considerações sobre o *advento* laboratórios e a proposta de constituição de parcela identitária dos espaços escolares em algum ponto da malha de relações que os saberes-discursos e práticas decorrentes deste advento desencadeava.

Nisto era provável que nossa reflexão caminhasse para a constituição em uma ponta solta da rede, algum fiapo de malha escapado, devido a:

Nenhuma ciência pode sair da rede de sua prática. O peso do ar certamente continua a ser um universal, mas um universal em rede. Graças a extensão desta, as competências e o equipamento podem tornar-se suficientemente rotineiros para que a produção do vácuo torne-se tão invisível quanto o ar que respiramos, mas universal como antigamente, nunca. (LATOUR 1994, p. 30)

Era tangível também que o provável fiapo escapado na extensão desta rede apontasse para constituição do rotineiro, de elemento mediador entre coisas e sujeitos

também originário do laboratório como artefato estranho, artefato laboratório surgido em concomitância a outro ser estranho, o Leviatã hobbesiano, porém com características geradoras e desencadeadora de diferentes relações e sentidos:

[...] Boyle define um artefato ainda mais estranho. Ele inventa o laboratório, no interior do qual máquinas artificiais criam fenômenos por inteiro. Ainda que artificiais, caros, difíceis de reproduzir e apesar do pequeno número de testemunhas confiáveis e treinadas, estes fatos representam a natureza como ela é. Os fatos são produzidos e representados no laboratório, nos textos científicos, admitidos e autorizados pela comunidade nascente de testemunhas. Os cientistas são os representantes escrupulosos dos fatos. Quem fala quando eles falam? Os próprios fatos, sem dúvida nenhuma, mas também seus porta-vozes autorizados. Quem fala, então: a natureza ou os homens? Questão insolúvel com a qual a filosofia das ciências irá defrontar-se durante quase três séculos. Em si, os fatos são mudos, as forças naturais são mecanismos brutos. Os cientistas, porém, afirmam não falar nada: os fatos falam por si mesmos. Estes mudos são portanto capazes de falar, de escrever, de significar dentro da redoma artificial do laboratório ou naquela, ainda mais rarificada, da bomba de vácuo. Pequenos grupos de cavalheiros fazem com que as forças naturais testemunhem, e testemunham uns pelos outros que eles não traem, mas antes traduzem o comportamento silencioso dos objetos. (LATOIR 1994, p. 34).

Neste contexto, os laboratórios ao promoverem o “prodígio” de anunciar, através de suas testemunhas autorizadas, de forma muda o que a natureza era produziram não só a questão insolúvel daquele momento, gravitada na tradução dos fatos emudecidos.

O advento laboratórios carregava consigo também os indicativos dos vetores, a linguagem suporte autorizada e legítima a continente de certo saber tradutor do silêncio dos fatos, convertendo emudecimento em ponto de ressonância, cuja a menor manifestação ou ocorrência de fato comportava potencialmente grande amplitude em reverberação.

A reverberação em potência projetaria não apenas a tensão da rede e suas práticas, mas a necessidade de produção de outros ouvintes, ou ainda a *formação* dos tradicionais ouvintes em entendedores de diferente linguagem, linguagem atestado ou revelação do fato fabricado.

A manutenção deste diálogo da linguagem suporte, ou linguagem símbolo, com o perdão à todas as redundâncias ou pleonasmos que isto possa soar, fazia com que retomássemos por um momento a análise de Castoriadis (1982) na “Instituição Imaginária da Sociedade”, quando de sua ponderação sobre a instituição do simbólico indicando em *latíssimo sensu*:

Encontramos primeiro o simbólico é claro, na linguagem. Mas o encontramos igualmente em um outro grau e de outra maneira, nas instituições. As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica. Uma organização dada da economia, um sistema de direito, um poder instituído, uma religião existem socialmente como sistemas simbólicos

sancionados. Eles consistem em ligar símbolos (a significantes), significados (representações, ordens, injunções ou incitações) para fazer ou não fazer, consequências, - no sentido amplo do termo. (CASTORIADIS, 1995, p. 142).

E prosseguia mais adiante:

Todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes, utilizando seus materiais - mesmo que seja só para preencher as fundações de novos templos, como o fizeram os atenienses após as guerras médicas. Por suas conexões naturais e históricas virtualmente ilimitadas, o significante ultrapassa sempre a ligação rígida a um significado preciso, podendo conduzir a lugares totalmente inesperados. A constituição do simbolismo na vida social e histórica real não tem qualquer ligação com as definições “fechadas” e “transparentes” dos símbolos ao longo de um trabalho matemático (o qual aliás jamais pode fechar-se a si próprio). (CASTORIADIS, 1995, p. 147).

Valíamos do por Castoriadis (1995) trazido, admitindo a concomitância de produção de linguagem e objeto e, conseqüente e paulatinamente a instituição dos sentidos carregados para ambos.

Deste modo, podíamos também postular que o fiapo de rede escapado reverberante e tensor à constituição do espaço escolar fazia-se corpo no *totalmente inesperado* da constituição dos laboratórios, espécie de efeito colateral, resquício ou resíduo necessário sem a qual a própria modalidade laboratórios não se amplificaria em sentidos.

Desta forma, no caminho de construção de hipótese à constituição dos espaços escolares como constructos oriundos da modernidade, corporificando simbolicamente o princípio de realidade, buscando alguns traços identitários delineadores deste objeto, pudemos também então postular, para além do óbvio, que este espaço diferente dos laboratórios produtores de fatos, comportava consigo identitariamente não a proposta de traduções, mas a promessa simbólica da mediação entre os sujeitos e estes outros objetos, da possibilidade de aquisição de algumas ferramentas discursivas para compreensão das traduções produzidas e em última instância, a promessa da possibilidade de entrada, por este caminho, a outros espaços privados, no caso, os laboratórios produtores destes fatos e objetos além de suas traduções.

Aos espaços então dedicados a algum tipo de ensino-aprendizagem, alguns mantidos com o rigor e tradição escolástica, alguns constituídos sob a égide das corporações de ofício, como exemplo, cabia a possibilidade de preenchimento de suas lacunas ou a inclusão às suas usuais práticas também da promessa de mediação entre os sujeitos ali em estada e as diferentes produções dos laboratórios.

Mas, como mencionado anteriormente, a adoção de certos autores em nosso empreendimento trazia consigo as eventuais aporias ou contradições por eles encontradas, e neste caso seguíamos a outro ponto de reflexão de Latour (1994), e nossa possível imersão em algum dos paradoxos por ele observado.

Rememorávamos inicialmente que a atenção de Latour (1994) dirigia-se não só aos artefatos de Boyle, mas também o de Hobbes como marca à construção do por ele analisado como moderno e neste aspecto:

Se formos até o fim da simetria entre as duas invenções de nossos dois autores, compreenderemos que Boyle não criou simplesmente um discurso científico enquanto Hobbes fazia o mesmo para a política; Boyle criou um discurso político de onde a política deve estar excluída, enquanto que Hobbes imaginou uma política científica da qual a ciência experimental deve estar excluída. Em outras palavras, eles inventaram nosso mundo moderno, *um mundo no qual a representação das coisas através do laboratório encontra-se para sempre dissociada da representação dos cidadãos através do contrato social*. Não foi, portanto, de forma alguma por engano que os filósofos políticos esqueceram tudo aquilo que está relacionado a ciência de Hobbes enquanto que os historiadores da ciência esqueceram as posições de Boyle sobre a política das ciências. Era preciso que, a partir de então, todos "vissem imagens duplicadas" e não fosse estabelecida uma relação direta entre a representação dos não-humanos e a dos humanos, entre o artifício dos fatos e a artificialidade do corpo político. A palavra "representação" é a mesma, mas a controvérsia entre Hobbes e Boyle tornou impensável a similitude dos dois sentidos da palavra. (LATOURE 1994, p. 33).

Neste processo de dissociação entre representações, pudemos também postular que o movimento que tencionava a figuração do espaço escolar como potencial espaço de mediação de sujeitos aos objetos fabricados nos laboratórios, exercia a mesma tenção para a delimitação deste espaço à mediação de sujeitos a proposituras de diferentes relações e ou contratos sociais que tanto esta produção facultasse, quanto as decorrentes das transformações sociais do período.

Isto promoveria ao mesmo passo a sua caracterização como espaço à convergência assincrônica dos diferentes então produzidos, marcado ainda por reflexos de tentativas de purificação ou clarificação dos objetos ali para mediação.

O elemento identitário em delineamento ao espaço escolar indicaria para sua instituição como espaço híbrido, componente de elementos então tradicionais, porém, abrigando e abarcando para-si a promessa ou expectativa de mediação e tradução do diferente em produção, enamorando-se ao recurso da crítica como também potencial ferramenta para esta realização:

As leis da natureza permitiram que as primeiras Luzes demolissem totalmente as pretensões mal fundamentadas dos preconceitos humanos. Ao aplicar seu padrão de leitura, viram nos antigos híbridos apenas misturas indevidas que era preciso purificar, separando os mecanismos naturais das paixões, dos

interesses ou da ignorância dos humanos. Todas as formas de pensar de outrora tornaram-se ineptas ou aproximativas. Ou, antes, a simples aplicação da Constituição Moderna define um "outrora" absolutamente diferente do presente. O obscurantismo das idades passadas, que misturavam indevidamente necessidades sociais e realidade natural, foi substituído por uma aurora luminosa que separava claramente os encadeamentos naturais e a fantasia dos homens. As ciências naturais definiam a natureza e a fantasia dos homens. As ciências naturais definiam a natureza e cada disciplina foi vivenciada como uma revolução total através da qual ela se separava enfim do Antigo Regime. Ninguém é moderno se não sentiu a beleza desta aurora e não vibrou com suas promessas. (LATOURE, 1994, p. 40 e 41).

Com isto, nossa contradição assumida seguia no delineamento identitário constitutivo do espaço escolar, enamorando-se com o alvorecer de outras luzes, constituindo-se também em promessa como espaço de mediação ao diferente produzido por abrigar em seu interior o desejo de mediação às diferentes relações e necessidades sociais e da realidade natural anunciada pelos laboratórios, porém ainda com amarras ao “obscurantismo das idades passadas”.

Solidamente apoiado sobre a certeza transcendental das leis da natureza, o moderno pede criticar e desvendar, denunciar e se indignar frente as crenças irracionais e as dominações não justificadas. Solidamente apoiado sobre a certeza de que o homem constrói seu próprio destino, o moderno pôde criticar e desvendar, denunciar e se indignar frente as crenças irracionais, as ideologias científicas, a dominação não justificada dos especialistas que pretendiam traçar limites a ação e a liberdade. A única transcendência de uma natureza que não é obra nossa, bem como a única imanência de uma sociedade que construímos por completo, iriam no entanto paralisar os modernos, por demais impotentes diante das coisas e por demais potentes frente a sociedade. [...] É nesta dupla linguagem que reside a potência crítica dos modernos: podem mobilizar a natureza no seio das relações sociais, ao mesmo tempo em que a mantêm infinitamente distante dos homens; são livres para construir e desconstruir sua sociedade, ao mesmo tempo em que tornam suas leis inevitáveis, necessárias e absolutas (LATOURE, 1994, p. 42).

Embora híbrido, o espaço escolar surgia e assumia em cisão interna para a sua edificação a divisão entre humanos e não-humanos proposta e almejada pela modernidade; gradualmente fazia-se ponto de entrada à modernidade intentada e para tanto, como pretense espaço de mediação, alocava em si rudimentos de crítica e promessas de traduções deste outro mundo em fabricação.

Alocar rudimentos de crítica, ecos e promessas de traduções na forma de saberes-discursos legitimados pela autoridade dos laboratórios, proferidos por entes devidamente autorizados por de alguma forma vinculados e ou partícipes de espécie de colegiado operador ou testemunha de fatos fabricados, denotariam tanto caráter de autoridade aos sujeitos falantes de posse destes rudimentos, quanto, por herança da origem, garantiriam

certa estabilidade dogmático-discursiva aos conteúdos proferidos, atribuindo-lhes também certa conotação de verdade.

De forma grosseira e em paráfrase, poderíamos nos apropriar de trechos do capítulo 5 do Evangelho de João¹¹ para ilustrar a convergência dos saberes-discursos em circulação no espaço escolar, proferidos em verdade de algo maior que os produzira, proferidos como verdade por derivados de algo maior e mantidos em reverberação por sujeitos ou entes autorizados por testemunhas de algo maior.

Embora nossa intenção não era a de não nos embrenharmos em questões de foro epistemológico, a roupagem de verdade da “doxa” convergente ao espaço escolar deslindava momento da reflexão de Bauman (1998) quando propunha um olhar sobre “verdade” e apontava inicialmente para suas noções pertencerem a retóricas de poder; asseverando ainda que “*a disputa acerca da veracidade ou falsidade de determinadas crenças é sempre simultaneamente o debate do direito de alguns de falar com a autoridade que alguns outros deveriam obedecer*” (Bauman, 1998, p. 143).

Retomávamos deste ponto Latour (1994) e lembrávamos que os alguns que buscavam o direito de falar não eram mais humanos, nem por isso se constituíam sobrenaturais, mas “*corpos inertes, incapazes de vontade e de preconceito, mas capazes de mostrar, de assinar, de escrever e de rabiscar sobre os instrumentos de laboratório testemunhos dignos de fé.*” (Latour, 1994, p.29).

“A teoria da verdade, segundo esta avaliação, trata de estabelecer superioridade sistemática e, portanto constante e segura de determinadas espécies de crenças, sob o pretexto de que a elas se chegou graças a um procedimento confiável, ou que é assegurado por uma espécie de pessoas em que se pode confiar que o sigam. Necessita-se de uma teoria de verdade em uma ou duas situações: ou as posições de diversos participantes ativos, supostos ou potenciais do debate são desiguais e sua desigualdade tem de ser justificada a fim de ser defendida e preservada, ou a dominação deve ainda ser estabelecida e a competência de determinados agentes que no momento afirmam falar com autoridade tem de ser, para esse objetivo, contestada e desacreditada. (BAUMAN, 1998, p. 143)

O espaço escolar como híbrido destinado à convergência da doxa controlada disponibilizada à circulação e nele, à reverberação, talvez não carecesse em seus momentos de conformação como constructo e instituição moderna de teorias de verdade à sua legitimação ou sustentação, isto devido a colher dos saberes-discursos nele circulantes as prerrogativas de legitimidade à sua manutenção e existência.

¹¹ Na verdade, na verdade vos digo que quem ouve a minha palavra, e crê naquele que me enviou, tem a vida eterna, e não entrará em condenação, mas passou da morte para a vida. [João 5:24](#) Evangelho segundo João in: Bíblia Sagrada, 9ª edição, São Paulo, Ed. Ave Maria Ltda. 1996.

Porém, o espaço escolar constituído em cisão interna, dependia para a sua edificação do reconhecimento das desigualdades inerentes a cisão, da ratificação dos autorizados a operar os outros discursos chegados e sobretudo, se com reminiscências das antigas tradições, a manutenção de parcela de seus interlocutores subordinados e obedientes.

Era, ao que pensávamos, a necessário antes de algum passo em direção ao reconhecimento das desigualdades internas, a retomada rápida de um dos sentidos da promessa atribuída e ou incorporado ao espaço escolar: o imaginário instituído como espaço de passagem, possibilidade de entrada e acesso ao mundo moderno em construção e a libertação ou demolição do obscurantismo anterior a todo este processo de construção e transição.

A promessa de poder vir a ser moderno comportava também a provocação de Castoriadis sobre a possibilidade não só de racionalização do mundo, mas sobretudo, de racionalização do humano:

“o homem não é um animal racional, como diz o velho lugar-comum. Ele também não é um animal doente. O homem é um animal louco (que começa sendo louco) e que, também por isso, torna-se ou pode tornar-se racional. [...] não situamos corretamente a razão e, o que é mais grave: não atingimos uma atitude racional a respeito da razão, não somos fiéis a ela, mas antes a traímos, se nos recusamos a ver nela outra coisa também certamente, mas também um avatar da loucura unificadora” (CASTORIADIS, 1995, p. 342).

Aportávamos novamente no espaço escolar corporificando o princípio de realidade, que se constituía imaginariamente em avatar para uma realidade transformada, realidade esta acessível àqueles que faziam deste espaço um espaço para estada e alguma permanência, acolhendo para si os códigos operatórios e ritos nele instituídos.

Neste sentido, podíamos abrir caminho à crítica, instrumento moderno, ponderando sobre a loucura unificadora mencionada por Castoriadis (1995) poder gravitar na incorporação do imaginário sobre o espaço escolar dando margem à perspectiva de racionalização do mundo.

3.5. Para algum rigor ou método:

Que importa tudo isto, mas que importa tudo isto
 Ao fúlgido e rubro ruído contemporâneo,
 Ao ruído cruel e delicioso da civilização de hoje?
 Tudo isso apaga tudo, salvo o Momento,
 O Momento de tronco nu e quente como um fogueiro,
 O Momento estridentemente ruidoso e mecânico,
 O Momento dinâmico passagem de todas as bacantes

Do ferro e do bronze e da bebedeira dos metais.

Eia comboios, eia pontes, eia hotéis à hora do jantar,
Eia aparelhos de todas as espécies, férreos, brutos, mínimos, Instrumentos de precisão, aparelhos de
triturar, de cavar,
Engenhos, brocas, máquinas rotativas!

Eia! eia! eia!
Eia electricidade, nervos doentes da Matéria!
Eia telegrafia-sem-fios, simpatia metálica do Inconsciente!
Eia túneis, eia canais, Panamá, Kiel, Suez!
Eia todo o passado dentro do presente!
Eia todo o futuro já dentro de nós! eia!
Eia! eia! eia!
Frutos de ferro e útil da árvore-fábrica cosmopolita!
Eia! eia! eia! eia-hô-ô-ô!
Nem sei que existo para dentro. Giro, rodeio, engenho-me.
Engatam-me em todos os comboios.
Içam-me em todos os cais.
Giro dentro das hélices de todos os navios.
Eia! eia-hô! eia!
Eia! sou o calor mecânico e a electricidade!

Trecho da “Ode Triunfal”
Álvaro de Campos, 1914

Para explorar a provocação Castoriadiana trazida ao final da nota anterior, precisávamos voltar a atenção ao solo revolvido, observar a ferramentaria espalhada pelo chão tentando reorganizá-la.

Assim, na tomada de fôlego para próximos passos lembrávamos que o incômodo inicial promotor do então trilhado, derivava de percepção de senso comum sobre ecos de falas e discursos sobre o espaço escolar atualmente mudado ou, passar por processo de mudança.

Frente ao incômodo inicial, a rota assumida para a verificação de eventual mudança ocorrida ou, em andamento no espaço escolar e a possibilidade de percepção de algum projeto ou intenção de projeto orientador do dado como mudado, se isto efetivo, amparava-se em uma questão simples: “*o que/quem muda, muda*”.

A questão simples remeteu-nos não só para a busca de alguma possibilidade de percepção de objeto direto em potencial mudança no objeto espaço escolar, mas para a também busca de alguma percepção de qual objeto espaço escolar, alguns de seus elementos constitutivos e se passíveis de comportarem algumas predicções detentoras de esboços identitários e promotoras de sentidos que facultariam poder pensar este objeto em relações de diferenças a outros sujeitos que por ventura cruzassem o caminho investigativo.

Assumíamos então a hipótese investigativa de o espaço escolar como constructo e instituição da modernidade, resguardando para si elementos identitários referenciados neste “tempo”.

Nesta hipótese tomávamos como traços identitários para este espaço, a sua instituição simbólica corporificando o princípio de realidade, seguindo para a sua constituição em espaço de convergência de discursos fabricados, de uma doxa produzida e controlada oriunda de laboratórios. Espaço escolar edificado em cisão interna apartando imaginariamente humanos e não-humanos.

Traduzir os fenômenos produzidos nos laboratórios, para nossa hipótese, não caberia ou coube inicialmente ao espaço escolar e sim sua reverberação, a busca e contribuição para a adesão de pares e ou simpatizantes ao mundo diferente em construção, mundo então referenciado por fenômenos “sem causas” registrados nos ambientes privados dos laboratórios.

Mencionávamos ainda que a convergência desta doxa controlada com aspectos imaginários de mantidas por estatutos de verdades, carregavam consigo algum resquício de crítica, uma ponta da promessa de libertação do obscurantismo medieval e “hominização” do mundo por intermédio de não-humanos.

Cabia-nos então ponderar sobre como este solo revirado e com alguns grãos já catados poderiam sugerir preparos, se havia possibilidade de feitura ou, se em algum momento, poderíamos nos aproximar ou *experimental* indícios de “*loucura unificadora*”.

Se esta loucura como promessa de razão ou, mesmo como discurso de racionalidade, se enraizava ou enraizou como sedimento à edificação do espaço escolar dando margem à modernidade galgada dos laboratórios e nele também se corporificar precisaríamos também nos debruçar sobre se este saber-discurso se corporificou em ritos e práticas internos, converteu-se em códigos operatórios contribuindo à sustentação da promessa moderna.

Enfatizamos que no transcorrer do exercício não nos ativemos aos conteúdos dos discursos que eventualmente fizeram ou faziam parte do cotidiano do espaço escolar e ainda, não nos propusemos a diálogos sobre concepções didáticas originadas ou sustentadas neste espaço; visávamos formas de percepção de como arranjos para a sustentação de alguns discursos contribuiriam e, se permaneciam contribuindo à manutenção do imaginário social sobre a estada em espaço escolar manter-se como caminho à modernidade projetada.

3.5.1 A rigor: o tempo

Mencionar o tempo como potencial fator gregário e fio condutor para a constituição do espaço escolar, um quase objeto instituído imaginariamente como um ponto para a sustentação da promessa de mediação e ou tradução entre objetos e sujeitos-sociedade, nos gerou, antes de tudo, abordar ainda um pouco mais alguns aspectos da crítica como promotora de cisão na busca da purificação de objetos e como esta crítica permaneceria em resquícios ou rudimentarmente na instituição do espaço escolar.

Nesta retomada, rememorávamos a crítica, conforme já expresso neste nosso esboço, como aparato instrumental que promoveu por processos de separação e purificação, a cisão entre humanos e não-humanos (Latour, 1994), não simplesmente instituída como efeito discursivo, mas como *“três repertórios distintos para falar de nosso mundo: a naturalização, a socialização, a desconstrução”*, (Latour, 1994, pag. 11), repertórios, ferramentarias estas eficazes por si, porém, incapazes de se combinarem para a manutenção da própria eficácia.

Para a constituição do “ser” moderno, havia neste ponto uma das garantias também mencionada por Latour (1994), garantia residida em: *“a natureza e a sociedade devem permanecer absolutamente distintas; o trabalho de purificação deve permanecer absolutamente distinto do trabalho de mediação”*, (Latour, 1994, pag. 37).

Embora lembrasse o próprio autor, esta distinção não conotava ou significava o afastamento ou a ampliação de distâncias entre os objetos e os sujeitos-sociedade. Isto devido o hiato existente entre humanos e não-humanos passar a ser preenchido por inúmeros quase-objetos resultantes dos exercícios e esforços de mediação.

[...] estas três grandes visões de conjunto irão permitir a mudança de escala dos modernos. Estes poderão fazer com que a natureza intervenha em todos os pontos na construção de suas sociedades sem deixar, com isso, de atribuir-lhe sua transcendência radical; poderão tornar-se os únicos atores de seu próprio destino político sem deixar, com isso, de sustentar sua sociedade através da mobilização da natureza. De um lado, a transcendência da natureza não irá impedir sua imanência social; do outro, a imanência do social não irá impedir o Leviatã de continuar a ser transcendente. É preciso confessar que é uma bela construção, que permite fazer tudo sem estar limitado por nada. Não é de se estranhar que esta Constituição tenha permitido, como se dizia outrora, "liberar algumas forças produtivas"... (LATOUR, 1994, pag. 39)

A ponderação de Latour (1994), decorria de sua análise sobre algumas marcas, alguns “acordos” que facultariam a constituição da modernidade, grafadas no estabelecimento de *garantias Constitucionais*¹² de todas as práticas, proibições e imaginários do e sobre o ser moderno, que catalisaram forças para a realização da promessa da modernidade:

Da mesma forma como a ideia de Revolução levou os revolucionários a tomarem decisões irreversíveis que não teriam ousado sem ela, a Constituição forneceu aos modernos a audácia de mobilizar coisas e pessoas em uma escala que seria proibitiva sem ela. Esta modificação de escala não foi obtida, como os modernos acreditam, através da separação dos humanos e não-humanos mas sim, pelo contrário, pela amplificação de sua mistura. Este crescimento e, por sua vez, facilitado pela ideia de uma natureza transcendente - contanto que permaneça mobilizável -, pela ideia de uma sociedade livre - contanto que permaneça transcendente - e pela ausência de toda e qualquer divindade - contanto que Deus fale ao coração. (LATOUR, 1994, pag. 45).

A mudança de escala provocada pela audácia mobilizadora que a Constituição dos modernos provocava, carecia ainda em seu levante revolucionário de mais um ponto de cisão: reservou-se então para o tempo, ou a percepção de tempo e temporalidade, este outro ponto para tentativa de ruptura radical, não só demarcando sucessores e sucedidos, mas imaginários de possibilidades de superação e progressão ilimitadas.

Ora, o espaço escolar, ou este nosso objeto aqui em exploração, encontrava-se neste ponto de ruptura os seus fios de urdume, fios pelos quais a trama do próprio espaço escolar se daria como instituição da modernidade. Mas, para que toda esta tessitura se fizesse perceptível, precisaríamos antes tentar responder a algumas perguntas de Latour (1994):

Qual é o laço entre a forma moderna de temporalidade e a Constituição moderna que une, sem nunca dizê-lo, as duas assimetrias da natureza e da sociedade e permite a proliferação dos híbridos por debaixo dos panos? Por que a Constituição moderna nos obriga a sentir o tempo como uma revolução que deve sempre ser recomeçada? (LATOUR, 1994, pag. 69).

O próprio Latour na sequência do texto as respondia:

Porque ela suprime as origens e os destinos dos objetos da Natureza e porque faz de sua súbita emergência um milagre. O tempo moderno é uma sucessão de aparições inexplicáveis, elas mesmas devidas a distinção entre a história das ciências ou das técnicas e a história pura e simples. (LATOUR, 1994, pag. 69).

Embora a resposta seja subsequente e direta, cabia-nos mesmo que rapidamente compreendê-la e como desta resposta poderíamos também chegar a algum outro vestígio de elemento identitário ao espaço escolar, postulando o tempo como o seu fio de urdume.

¹² Grifo nosso.

Pois bem, o primeiro elemento que foi considerado, acompanhando o percurso de construção da resposta dada por Latour (1994), residia na extensão da cisão entre humanos e não-humanos ao tempo, buscando uma grande divisão entre a Constituição da modernidade e a pré-modernidade. Libertava-se assim do imaginário de um passado que tratava tanto humanos quanto não-humanos da mesma forma e ao mesmo tempo, ampliando horizontes de atuação e potencializando forças de mobilização pela própria divisão provocada:

Não há nenhuma relação simples entre as características de um momento histórico e a questão de saber se ele é ou não moderno. A modernidade seria portanto uma ilusão? Não, é muito mais que uma ilusão, e muito menos que uma essência. É uma força acrescentada a outras, as quais por muito tempo teve o poder de representar, de acelerar ou de resumir, mas a partir de agora não mais, não completamente. (LATOURE, 1994, pag. 45).

Embora Latour (1994) acenasse para proposta de revisão sobre a instituição desta temporalidade, pensando se possível sua manutenção na atualidade, havia na referência a menção da conjunção de forças que provocava, por separação, o imaginário sobre a seta do tempo direcionada apenas à frente, irreversível e destinada ao encontro de certa superação e progresso.

A separação promoveria também a impressão de histórias diferentes (Latour, 1994), calcadas em distinções entre fenômenos circunstanciais, necessários ou contingentes, condição que levaria a concepções ora pautadas na perspectiva de revoluções ou cortes totais provocadas pela irrupção de certos objetos e ora, balizada na agitação dos humanos.

Através desta distinção entre o contingente e o necessário, o histórico e o intemporal, a história dos modernos será pontuada graças a irrupção dos não-humanos - o teorema de Pitágoras, o heliocentrismo, a lei da gravidade, a máquina a vapor, a química de Lavoisier, a vacina de Pasteur, a bomba atômica, o computador - e, a cada vez, será calculado o tempo a partir destes começos miraculosos, laicizando para isso a encarnação na história das ciências transcendentais. Será feita a distinção entre o tempo "antes" e "depois" do computador assim como os anos "antes de Cristo" e "depois de Cristo". (LATOURE, 1994, pag. 70).

Para nosso objeto, a pergunta que se seguiu destas irrupções de não-humanos como grafo de ruptura com o passado, figurava em que sentido essa ruptura com o passado poderia ou podia acarretar na proposição de marcas constitutivas ou, algum traço identitário para o espaço escolar.

Como indicadores para construção de eventual resposta, tomávamos como caminho não só a evidente tentativa ou deflagração de processo de laicização deste

espaço, mas a possibilidade de “objetivação” dos sujeitos ali em estada, possibilitando também a produção de entendimentos sobre suas movimentações geradas pelas condições advindas dos laboratórios facultando para e neste espaço, exercícios de separação, classificação e purificação dos sujeitos-objetos.

A adoção destes indicadores para a produção de respostas valeu-se de duas percepções: a primeira que a seta do tempo ao invariavelmente indicar um “para a frente”, para o futuro, não só rompia com imaginários de passados obscuros, mas mobilizava forças, potencializava decisões e catalisava ações em “tempo presente” visando a manutenção de promessa de devir futuro em superação ao próprio presente vivido. A segunda percepção pautou-se no então processo de constituição do espaço escolar como espaço de reverberação e circulação de certa doxa controlada, amparada em imaginários de saberes-discursos legitimados em estatutos de verdade tanto pela autoridade de seus atores produtores, quanto pelos seus percursos ou métodos instituintes.

Neste aspecto, se havia a possibilidade de objetivação dos sujeitos, havia também a possibilidade da objetivação e ou tomada dos saberes-discursos em trânsito no espaço escolar como objetos sem a produção de outros estranhamentos para esta adoção. Concernente a objetivação da estrutura formal desses saberes, cabia aos seus interlocutores ou potenciais operadores e reverberadores se adequarem aos mesmos.

Assim a seta do tempo passava a apontar também para o corpo, não mais o corpo suplicante, mas um corpo que podia ser organizado, sistematizado e quem sabe formado a operar estes outros referenciais, e se tal impressão válida, fazia-se capaz de comportar sobre si a promessa de um devir de progresso e superação:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. Dois registros bem distintos, pois tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível. E entretanto, de um ao outro, pontos de cruzamento. “O Homem-máquina” de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado [...]. Muitas coisas entretanto são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o

corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 1987, p. 117 e 118).

A lembrança de Foucault (1987) nos permitia retomar a dimensão disciplinar quanto, que nos parecia primordial, retomar a possibilidade de postulação do espaço escolar como espaço que uma vez instituído prática e imaginariamente para a convergência de “outros” saberes-discursos, carecer para a sua própria sedimentação enquanto tal, de sua organização não só em espaço à prestação desta utilidade, mas para a sistematização dos sujeitos em operadores destes saberes.

A premência da promessa de um devir futuro de superação no presente, presente imaginariamente dado sempre a tempo zero (t_0), impunha não só ao espaço escolar, mas ele nosso objeto, a sua encarnação e corporificação como espaço para devir viável, de futuro potencialmente vívido aos sujeitos-objetos à serem ali modelados, treinados à operarem e “socializarem-se” em multiplicidades de híbridos e não-humanos.

A convergência da doxa controlada requeria e requereu para o espaço escolar a sua também instituição a espaço para a implementação e ou desenvolvimento de métodos para a adequação dos corpos ali em estada em corpos úteis. Para tanto caberia considerar a inflexibilidade da seta do tempo, visando a docilização de forças, a superação de etapas e uma outra economia de tempo para a aprendizagem (Foucault, 1987), e operacionalização de elementos da doxa para lá convergida.

Grosseiramente poderíamos sintetizar e identitariamente configurar o espaço escolar como espaço de rigor e método, desde sua organização e conformação espacial, até a produção de certa taxonomia sobre os sujeitos-objetos ali em alguma estada, traduzida nos percursos ou exercícios aplicados nestes sujeitos-objetos, projetando e esperando as suas rupturas com o seu passado obscuro, propondo e mantendo no presente a submissão (aos métodos), em troca da promessa de um devir-superação/libertação:

E no centro dessa seriação do tempo encontramos um procedimento que é, para ela, o que era a colocação em “quadro” para a repartição dos indivíduos ou o recorte celular: ou ainda, o que era a “manobra” para a economia das atividades e o controle orgânico. O ponto em apreço é o “exercício”, a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o

exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação. (FOUCAULT, 1987, p. 186),

Tal impressão convergia ao ponderado por Latour (1994) sobre a impressão de tempo em sucessão, sobre a temporalidade moderna na qual:

A impressão de passar irreversivelmente só é criada quando ligamos entre si a enorme quantidade de elementos que compõem nosso universo cotidiano. É sua coesão sistemática, bem como a substituição de seus elementos por outros que se tornarão igualmente coerentes no período seguinte, que nos dão a impressão de um tempo que passa, de um fluxo contínuo indo do futuro ao passado, de um andaime. É preciso que as coisas andem na mesma velocidade e sejam substituídas por outras igualmente bem alinhadas para que o tempo se torne um fluxo. A temporalidade moderna é o resultado desta disciplina. (LATOURE, 1994, p. 71)

Da mesma maneira reencontrávamos Castoriadis (1995) e aderíamos como marcador a existência de um imaginário sobre uma espécie de “loucura unificadora” no processo de instituição do espaço escolar, a instituição de parcela desta “loucura” por este espaço apresentar-se como racionalizado para facultar em potência a racionalidade dos sujeitos, espaço para a transformação do sujeito em civilizado e por extensão, da sociedade em civilizada por escolarizada.

Neste reencontro lembrávamos também o próprio social-histórico como criação e produção de alteridades, cuja própria temporalidade é instituída ao longo de seu próprio processo de instituição, mas isto não como “determinidade” ou extensão necessária de algo anterior:

O social-histórico é estabelecimento de figuras e relação de e com essas figuras. Comporta sua própria temporalidade como criação; como criação ele é também temporalidade, e como *esta* criação, ele é também *esta* temporalidade, temporalidade social-histórica como tal, e temporalidade específica que *é* cada vez tal sociedade em seu modo de ser temporal que ela faz ser sendo. Esta temporalidade ao mesmo tempo se escande pela colocação da instituição e ela aí se fixa, se enrijece, se inverte em negação e denegação da temporalidade. O social-histórico é fluxo perpétuo de auto-alteração - e só pode ser dando-se figuras “estáveis” através do que ele se torna visível, e visível até para si próprio também, em sua reflexividade impessoal que é também uma dimensão de seu modo de ser; a figura “estável” primordial é aqui a instituição. (CASTORIADIS, 1995, p. 241).

Assim, se ponderássemos que *“o tempo não é um panorama geral, mas antes o resultado provisório da ligação entre os seres. A disciplina moderna agrupava, enganchava, sistematizava para manter unida a pletera de elementos contemporâneos e, assim, eliminar aqueles que não pertenciam ao sistema”* (Latour, 1994, p. 74), encontraríamos alguns elementos para postular a disciplina como vetor à análise, ou em

nosso caso, marcador à constituição de nossa hipótese e investigação sobre o espaço escolar.

Deste modo encontrávamos alguma liberdade para pensar o espaço escolar como corpo-maquinaría da modernidade, trazendo para si também como corpo – pedra – alicerces a promessa de civilização ou do civilizado como sinônimo de moderno, propondo para a realização da promessa: rigor, método, exercício, sistematização e economia de prazer em nome de um devir vigoroso, um futuro de “maior plenitude”, gozo e superação do sujeito pelo próprio sujeito (também objeto) ali para a estada.

3.5.2. Operando em contrariedades

Até o momento tínhamos nossa proposição do espaço escolar como espécie de híbrido, que acompanhava a sugestão de Latour (1994), espaço outro constituído por e em misturas “*de natureza e cultura*” devido a convergência de saberes-discursos para lá dirigidos, somava-se a isso os rudimentos de crítica neste espaço também alocados, facultando por processos de purificação, segmentação, classificação, não só a cisão entre humanos e não-humanos; mas a possibilidade de lidar e tratar humanos como não-humanos, objetivá-los em conveniência ou adequação da distribuição e proposição de formas de estadas destes sujeitos no próprio espaço.

Sem a pretensão de embrenharmo-nos em discussões mais agudas sobre coisificação de sujeitos, destacávamos que a incorporação destes elementos pelo espaço escolar facultava a instituição de imaginários e códigos ou processos operatórios que davam margem ao relacionamento de humanos com e como não-humanos e híbridos.

Isto não se daria apenas pela disposição e proliferação destes elementos na modernidade, mas que processos de mediação nas multiplicidades de objetos ou quase-objetos, facultariam também a possibilidade de, ao se destacar indivíduo ou indivíduos de seus eventuais coletivos, poder pensá-los predicativamente distintos do próprio coletivo do qual foram destacados.

Neste aspecto voltávamos a Foucault (1987) e suas observações sobre o exercício do exame em espaços hospitalares:

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a

constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população”. (FOUCAULT, 1973, p 158.)

A prática do exame, embora no excerto vinculada ao espaço hospitalar, possibilitou-nos a contar de sua lógica constitutiva, nas conformações das “escritas disciplinares”, explorar grafias sobre elementos que habitavam o espaço escolar, possibilitando não só sua perspectiva de constituição como aparato maquínico disciplinar na modernidade, mas grafias que potencialmente amparariam e permaneceriam amparando a instituição de imaginários, diferentes ritos e códigos operatórios em seu interior. Códigos e ritos estes que objetivariam sujeitos e subjetivariam coletivos e relações de pertencas em razão de câmbios de predicções atribuídas ou destituídas tanto aos sujeitos quanto as suas sugeridas populações nos próprios processos dos exames submetidos.

Neste caminho a prática do exame ou, sua possibilidade de “escrita” no espaço escolar seguiu ao encontro, mesmo que rudimentarmente, dos exercícios e práticas de purificação inerentes a crítica, além de também exercícios de tradução entre objetos e sujeitos, incluindo os híbridos que passavam também a povoar e figurar no espaço que se construía e se instituía por recursos à alguma separação – descrição – reclassificação - nominação – reexame tanto dos saberes-discursos para lá convergidos quanto aos sujeitos lá em estada. Isto promovia potencialmente a cada momento de aplicação a ampliação do hiato entre humanos e não-humanos, de suas misturas, sem desfigurar predicativamente nestes processos qualquer coletivo do qual o sujeito-objeto vinculava-se externamente ou por força do próprio exercício.

Como ilustração as “escritas” pensávamos momento da reflexão de Latour (1994) em que mencionava a impressão de “invencibilidade” dos modernos:

Se você Ihes disser que a sociedade é transcendente e que suas leis nos ultrapassam infinitamente, irão dizer que somos livres e que nosso destino está apenas em nossas mãos. Se você fizer uma objeção dizendo que estão usando duplicidade, irão mostrar que não misturam nunca as leis da natureza e a imprescritível liberdade humana. Se você acreditar neles e desviar sua atenção, irão aproveitar para introduzir milhares de objetos naturais no corpo social, dotando-o da solidez das coisas naturais. Se você se virar bruscamente, como na brincadeira infantil "estatua!", eles ficarão paralisados, com ar inocente, como se não tivessem se mexido: a esquerda, as coisas em si; a direita, a sociedade livre dos sujeitos falantes e pensantes. Tudo acontece no meio, tudo transita entre as duas, tudo ocorre por mediação, por tradução e por redes, mas este lugar não existe, não ocorre. É o impensado, o impensável dos modernos. Qual outra forma de estender os coletivos seria melhor do que juntar tanto a transcendência da natureza quanto a total liberdade humana, incorporando ao mesmo tempo a natureza e limitando de forma absoluta as margens de

liberdade? Isto permite, na verdade, que se faça tudo e também o contrário. (LATOURE, 1994, p. 43)

A observação de Latour (1994) estendia-se para apontamentos e considerações sobre o relativismo e suas implicações em sua propositura de uma “antropologia simétrica” e embora nossa pretensão não fosse um caminho direto às proposições de Latour (1994), tal menção buscava apenas indicar que a incorporação da lógica disciplinar pelo espaço escolar.

Com isso a admissão de eventuais constituições, flutuações ou ampliações de coletivos ou conjuntos pela inserção e mistura dos “*objetos naturais*” aos sujeitos no espaço escolar em estada, ou ainda, devido decorrência de exercícios disciplinares, provocariam tensões junto ao formalismo lógico de tradição aristotélica-escolástica que permeava a instituição do espaço escolar em seu processo de conformação.

O espaço escolar pelas convergências ali inseridas, admitiria para seu funcionamento contrariedades internas ou, no caso, distensões predicativas entre sujeitos e eventuais coletivos ou universais a que os sujeitos se vinculariam indutiva ou dedutivamente. Também isto sem o falseamento dos exercícios disciplinares ali facultados e ainda, dos próprios sujeitos, suas predicções ou, suas “populações” projetadas.

Para ajuda na compreensão destes processos de instituição do espaço escolar em aparentes contrariedades, na abertura a um imaginário de “invencibilidade” adido a promessa civilizadora incorporada ao espaço e sustentada, não só para os sujeitos lá em alguma estada, apelávamos novamente a Castoriadis (1995) e seus conceitos de *legein e teukhein* como “*intrinsecamente extensíveis e transformáveis*” e “*compatíveis com uma história*” por poderem instrumentar criações:

“Eles fornecem, a significações diferentes e novas, o suporte de sua instituição. Isto implica que eles mesmos são abertos à possibilidade de uma história, que se alteram. O que se altera, obviamente, é o teor ou consistência de cada vez específica do *legein* e do *teukhein*: as especificações de seu modo de operação, seus campos privilegiados, seus “produtos” – em realidade indissociáveis. Este teor e consistência específica são, por sua vez, inseparáveis do magma de significações imaginárias cuja instituição social-histórica instrumentam. Assim, o fazer do social-histórico é também, história do *teukhein* que é o seu suporte e dimensão ineliminável, e cuja “técnica produtiva”, os instrumentos materiais em sentido estrito, é apenas uma parte sem privilégio específico. (CASTORIADIS, 1995, p. 311).

Neste ponto, as aparentes contrariedades que a convergência de diferenças sujeitos, saberes-discursos e quase objetos que passariam a ser comportados e coabitavam

em estadas o espaço escolar, para além de uma diluição em um plano formal, tanto produziam-se como diluíam-se interna e externamente ao passo que os exercícios de exame e tentativas de traduções juntavam-ajustavam-construíam e concomitante e intrinsecamente distinguíam-escolhiam-contavam-diziam social e historicamente o que eram à medida que se instituíam.

3.6. Espaço escolar: obviedades em rascunho

Decorrido todo o nosso percurso até este ponto, esperávamos alguma condição de tecer algumas considerações sobre a instituição do espaço escolar na modernidade, alguns de seus elementos de base e a possibilidade de destes pontos a sustentação da existência de imaginário atribuído e incorporado a este espaço sobre sua condição de ferramenta “civilizadora”.

Um ponto que permeava nosso percurso gravitou na instituição do espaço escolar, sua constituição na modernidade, distante de pertencer a qualquer projeto ou planejamento em sentido estrito, se instituir por meio de emaranhamento de elementos, conformação de forças e condições histórico-sociais que se não intencionais, abriram margens à constituição do espaço escolar como um fiapo escapado em um novelo.

Ao passo do próprio processo de legitimação destas forças e condições, a sua projeção de fiapo a ponto de convergência para as diferenças surgidas e ainda, em seus ajustes para juntar-ajustar-construir e distinguir-escolher-contar-dizer, o espaço escolar figuraria a ponto nodal deste novelo sustentado e sustentando para a sua manutenção as promessas de libertação e socialização ou civilização aos sujeitos de seu tempo e que dele de alguma maneira se valiam.

O aparente “efeito Münchhausen”¹³ que parecia habitar o processo de constituição do espaço escolar na modernidade, um espaço que para civilizar civiliza-se e, civiliza-se para civilizar, esvaeceu ao considerarmos, em consonância com Castoriadis (1982), o social-histórico como criação de formas e diferenças no processo de auto-instituição da sociedade. Isto abriria marcas ao novo, no caso, o diferente e o novo aportariam na transfiguração e propositura de ampliação de espaços de instrução, a espaços para a técnica, emprego e exercício de distribuição de sujeitos em um espaço para estada progressivamente alongada.

¹³ Alusão a fuga do pântano do Barão de Münchhausen. In.: Raspe, R. F. As Surpreendentes Aventuras do Barão de Münchhausen, São Paulo, Cosac Naif, 2014.

Desta maneira o “*novo*” começava a se instituir como maquinaria disciplinar (Foucault, sd.), e neste sentido passa a incorporar não só a “*arte de distribuição dos indivíduos em um espaço*”, exercícios de controle não de resultados, mas da própria ação; exercícios e técnicas de poder e vigilância constante durante toda a estada de sujeitos em seu interior, implicando em registro contínuo: “*anotação do indivíduo e transferência da informação de baixo para cima, de modo que, no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber.*” (Foucault, sd., 62).

Esta auto-instituição do espaço escolar em maquinaria disciplinar não se fazia apenas pelo acréscimo em volume de sujeitos para lá dirigidos, mas pela convergência e “capitalização” de diferentes saberes-discursos produzidos e chancelados sobretudo, por *dizeres* de não-humanos que passaram a figurar como interlocutores e em casos, protagonistas na proposição sobre o que e como fazer social.

Neste ponto a maquinaria disciplinar, o espaço escolar não só incorporava a arte de distribuição de pessoas em um espaço, mas desenvolveu e propunha uma “arte” para a distribuição dos saberes-discurso no espaço, fazendo desta distribuição de saberes-discursos próprio exercício de poder.

Os saberes-discursos que abriam possibilidades a exercícios de poder e escritas disciplinares no espaço escolar o faziam por legitimados em alhures, legitimados por outros e para lá dirigidos com alguma impregnação dogmática, com denotação de verdade; isto fundamentalmente por produzidos por intermédio de não-humanos, produzidos em espaços outros que a princípio diferentes, senão de fato¹⁴, imaginariamente diferentes dos espaços convencionais de instrução.

Neste aspecto construiu-se imaginariamente a conotação e conseqüente incorporação dos saberes-discursos pelo espaço escolar como saberes transcendentais, que “*per se*” outorgavam poderes a seus operadores ou controladores.

Maquinaria disciplinar, o espaço escolar começava a instituir-se imaginariamente também como espaço do rigor, rigor no exame sobre as práticas internas destinadas e justificadas na possibilidade de alcance a um saber transcendente e, portanto e sobretudo, nos imaginários de produção dos saberes-discursos para lá convergentes.

Também como espaço do método ou calcado em imaginário sobre métodos práticas-caminhos, instituíam-se no imaginário da possibilidade de transcendência do

¹⁴ Esta nossa observação leva em consideração que durante todo o recorte em tela corporações de ofício, oficinas e fábricas, como exemplo, também se constituíram em espaços de instrução e produção de saberes sem necessariamente transfigurarem-se em espaços escolares. A respeito: Ponce, 1932.

próprio sujeito pela posse de um saber desta monta. Assim, neste imaginário de rigor e método sedimentava-se a incorporação e edificação do espaço escolar como espaço cindido. Espaço cindido pela divisão entre humanos e não-humanos que os saberes-discursos para lá convergidos carregavam consigo pelo teor ou, pela produção. Espaço cindido para possibilitar a operação com objetos e sujeitos-objetos.

Espaço de rigor e método, o espaço escolar se edificava como híbrido, um quase objeto que operava-tratava-reproduzia-traduzia-difundia a princípio com “objetos” que não seus, por origem, constituindo-se ponto para a ampliação da mistura entre os não-humanos e humanos e para tanto, no exercício do rigor e proposição de métodos, tratando seus sujeitos como objetos.

A possibilidade de leitura da escrita disciplinar exercitada nos sujeitos-objetos em alguma estada no espaço escolar, possibilidade de “clarividência” da transcendência dos sujeitos se mantinha sustentada na passagem do tempo, na administração e distribuição do tempo integrada e concomitante a distribuição de pessoas e saberes-discursos, promovendo sempre a sua percepção em tempo futuro, introduzindo, em acordo com a distribuição adotada, sempre partidas em “*t0*” ratificando cada passagem ou rearranjo espacial, a também imaginários de passagens qualitativas: do mais simples ao mais complexo, do menos conhecedor ao mais conhecedor, do menos ao mais civilizado.

Para o rascunho tomamos como referência para sua construção promessa moderna de superação ou ruptura a qualquer passado “*bárbaro*” dos sujeitos por incapazes de compreender a linguagem e diferentes relações emanadas dos “objetos naturais” e também, na constituição da própria modernidade, de “objetos sociais” irradiadas dos laboratórios e que passavam a povoar o cotidiano humano, cotidiano que também carecia de certa objetivação e, para tanto, da introdução da lógica dos laboratórios para a sua melhor compreensão, intervenção e funcionamento, promovendo aos sujeitos “*atos humanitários de desbarbarização*”, intervindo, treinando, conformando, docilizando, visando a transcendência dos sujeitos e por extensão, do mundo moderno em mundo civilizado ou humanizado pela ajuda e compreensão sobre os não-humanos.

Embora o caminho para a sustentação de uma de nossas hipóteses sobre o espaço escolar constituído e instituído como ferramentaria ou aparato disciplinar moderno, espécie de híbrido ou quase-objeto que incorporou cisão entre humanos e não-humanos para seu funcionamento e para tanto, promoveu relações e misturas em seus exercícios, sustentando-se em imaginário e promessa de maquinaria civilizadora por promover aos sujeitos que de alguma forma transitam em seu interior contatos ou conformações a

diferentes saberes-discursos conotados como verdadeiros, contatos através de práticas, códigos operatórios e métodos erigidos também sob imaginários de rigor para, fora de suas estadas, terem instrumentos para apreensão não só do que este diferente mundo moderno é, mas libertados e transcendentos em relação a um passado obscuro e bárbaro, “*grosso modo*”, uma pergunta de nosso trabalho foi mantida intacta: “*o que/quem muda, muda*”, logo *o que mudou?*

Nossa impressão permaneceu em que alguns dos arcabouços legitimadores da instituição do espaço escolar na contemporaneidade persistem, todos os elementos aqui rapidamente dispostos parecem mantidos e ainda sustentam o imaginário do espaço escolar não apenas como espaço privilegiado a algumas relações de ensino-aprendizado, mas a aparato civilizador, imaginário acentuado por ruídos de senso comum sobre sua condição de panaceia corretiva ou curativa para tudo o que de alguma maneira e das mais diversas formas possa ser apreendido ou representado como incivilizado.

Nesta impressão, se não disparatado dizer que o espaço escolar nestes seus elementos de base não mudou, possuímos como contraponto os próprios autores que dão marcas a postulação de nossa hipótese, senão acenando para a mudança do espaço escolar, mas para configurações sociais distintas de seu processo de “*gênese*” ou projeto.

Para este caso, o aceno redimensionou nossa questão, apontando para uma resposta fácil, mas distante de simples: se as bases constitutivas e instituintes do espaço escolar permanecem, o que mudou ou está em mudança é a própria tessitura social.

Entretanto, se esta impressão válida, as indagações que passariam a ganhar corpo neste exercício reflexivo, gravitariam sobre se, parafraseando Latour (1994), os elementos que hoje nos impediriam de efetivamente sermos modernos, não enfraqueceriam a manutenção e promessa do espaço escolar como maquinaria ou instrumento à civilização?

Em outra conotação: “poderíamos desejar as “Luzes” sem a modernidade e a civilização sem ou, com outra proposta de espaço escolar?

Ainda sob esta gravitação, poderíamos considerar que algum deslizamento em lógicas disciplinares, de introdução de mecanismos judicializantes e medicamentosos para os exercícios, construção e remodelamento dos ritos internos que *juntam-ajustam-constroem e concomitante e intrinsecamente distinguem-escolhem-contam-dizem* socialmente o que o espaço escolar e os sujeitos que dele se valem são, estariam contraditoriamente atrelados as ponderações de Bauman (1998), quando considerava logo na introdução do “*O mal-estar da pós-modernidade*” que:

“O homem civilizado trocou um quinhão de suas possibilidades de felicidade por um quinhão de segurança. Por mais justificadas que sejam nossas tentativas de superar defeitos específicos das soluções de hoje, talvez possamos também familiarizarmo-nos com a ideia de que há dificuldades inerentes a natureza da civilização que não se submeterão a qualquer reforma. [...] Dentro da estrutura de uma civilização concentrada na segurança, mais liberdade significa menos mal-estar. Dentro da estrutura de uma civilização que escolheu limitar a liberdade em nome da segurança, mais ordem significa mais mal-estar. Nossa hora, contudo, é a da desregulamentação. O princípio de realidade, hoje, tem de se defender no tribunal de justiça onde o princípio de prazer é o juiz que a está presidindo. A ideia de que há dificuldades inerentes à natureza da civilização que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma parece ter perdido sua prístina obviedade. A compulsão e a renúncia forçada, em vez de exasperante necessidade, converteram-se numa injustificada investida desfechada contra a liberdade individual. (BAUMAN, 1998, p. 8 e 9).

Esta órbita irregular de questões não poderia nos aproximar também da impressão que todos os sismos das mais diferentes intensidades que atravessariam o espaço escolar e de alguma maneira sacodiriam suas bases não seriam irradiados de movimentos e momentos de acusação e defesa que o princípio de realidade sofre neste tribunal cujo aparentemente a relação entre indivíduo e coletividade está irremediavelmente fraturada?

Se tanto, o choque desta fratura no espaço escolar residiria na adoção dos pressupostos apontados por Arendt (2011) quando de sua análise sobre a educação americana, registrando a então crise da educação provocada pela pressuposição de que: *“existe um mundo da criança e uma sociedade formada por crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem”*. (Arendt. 2011, p. 230), e também por *“influência da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo a pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”*. (Arendt. 2011, p. 231); por fim, a própria adoção do pragmatismo, assumindo *“que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer”*? (Arendt. 2011, p. 232).

Estas adoções por si não abalariam elementos constitutivos e instituintes do espaço escolar apenas por desregular suas bases disciplinares, porém abalariam por diacrônicas não a sociedade que as propôs em seus arranjos histórico-sociais, mas aos próprios elementos fundantes e a pressuposição de civilização e promessa de sua realização que o espaço escolar, enquanto espaço instituído também social e historicamente em movimentos de conservação precisaria zelar à sua sustentação?

Questões como e similares a estas, nos conduziram ao segundo momento de nosso trajeto: diálogos sobre escola e civilização se aproximam de alguma maneira destes

elementos ou, o trafegado não dialogado ou ainda, não pertinente em reflexões desta monta? Nos diálogos existentes, seriam referenciados aspectos ou relações de conhecimento-verdade, disciplinarização e decorrente disso, se haveria alguma propositura de qual promessa socializadora do espaço escolar, amparados em alguma perspectiva do que dado como civilizado.

Assim, seguimos em busca de alguns indicadores para possibilidade de prosseguimento de nossas inquietações aportando nas teses e dissertações contidas no trabalho, revisitando nesta leitura os autores que de alguma maneira ampararam nosso percurso até aqui.

4. Espaço Escolar: colhendo grãos

4.1. Dos canteiros:

Para a constituição dos marcadores, em recapitulação rápida, possuíamos como hipótese a constituição do espaço escolar na modernidade como ferramentaria para apoio, auxílio na realização de sua promessa civilizatória. Para sua instituição, em nossa hipótese, o espaço escolar incorporaria simbolicamente princípio de realidade, se valeria para tanto de alguma noção de conhecimento / verdade para, concomitante a isso, constituir ferramentas metodológicas à profusão destas noções acarretando, também concomitantemente, em tentativas de apresentação ou introjeção do dado como mundo civilizado aos sujeitos ali em alguma estada.

Deste modo, as visitas ao banco de teses e dissertações ND LTD Global ETD Search sob utilizando marcadores para filtro de pesquisa os termos: espaço escolar / civilização, nos produziu, como mencionamos anteriormente, ao final de janeiro de 2017, a ocorrência a 26.906¹⁵ resumos de tese e dissertações e sobre estas referências. Então buscamos leitura para a verificação de ocorrência também dos marcadores: conhecimento / verdade; disciplinarização e socialização nos resumos então dispostos.

A intenção da leitura e verificação de ocorrência não se restringiu a apenas notação da existência do termo, mas em uma leitura flutuante (Bardin, 2011), tentativa de identificação se algum diálogo entre o marcador ou noção carregada pelo marcador em decorrência do então pré-conceituado em nossa hipótese e o espaço escolar como ferramentaria civilizadora.

O exercício, não restringiu a necessidade de ocorrência ou algum diálogo dos três marcadores no resumo, porém qualquer menção, mesmo que de marcador isolado se fazia suficiente à seleção do trabalho com vias a uma posterior leitura mais atenta. Desta forma encontramos um total de 18 trabalhos sendo 8 teses e 10 dissertações.

Os trabalhos colhidos se distribuíram em um período compreendido de 2002 a 2016. Não facultamos para buscas e leituras um período ou recorte cronológico prévio,

¹⁵ Nova consulta ocorrida aos 28/09/2018, sob os mesmos marcadores escola e civilização promoveu a indicação de: <http://search.ndltd.org/search.php?q=escola+%2F+civiliza%C3%A7%C3%A3o> Search results Showing 1 to 10 of 47871 (0.156 seconds). Última visualização 28/09/2018, 14hs17min.

deste modo, o período 2002 a 2016 constituiu-se pela própria intercorrência do encontrado.

Assim possuímos:

Tabela 01 – Distribuição dos trabalhos em razão de anos de conclusão / defesa

Ano	Teses	Dissertações
2002	1	
2004	1	
2006	1	1
2008		1
2009		2
2010	1	1
2011	2	3
2012		1
2014		1
2016	2	
Total	8	10

Tabela 02 – Conjunto de Teses destacadas para a conformação dos grupos de análise.

Título	Autor	Instituição	Área	Palavras-Chave	Local	Ano	Marcador
Da Escola Disciplinar À Pedagogia Do Controle	César, Maria Rita de Assis	UNICAMP	Educação	-	Campinas	2004	2
A Dinâmica Das Pulsões Na Escola: Um Diálogo Entre Psicanálise e Educação	Oliveira, Fabio Sagula	UNESP	Educação	Filosofia da educação, Educação – Filosofia, Psicanálise e Educação, Inconsiente.	Marília	2016	3

A Educação Pulsional Em Nietzsche	Silva, Rodrigo da	UNICAMP	Educação	Nietzsche. Educação. Pulsões. Condição de nascimento. Condição de Vida. Condição de morte. Concepção burguesa de indivíduo.	Campinas	2011	3
A Concepção De Indivíduo E Suas Repercussões na Crise da Escola	Pereira, Valmir	UNESP	Educação	Escola burguesa. Liberalismo. Marxismo. Ser Social. Capitalismo. Igualdade, pluralidade, trabalho, individualização, escola pública	Araraquara	2011	3
Constituição Do Espaço Público E Escola Brasileira: Igualdade e Pluralidade	Rodrigues, Rubens Luiz	PUC-RJ	Educação	senso comum, cotidiano cultural, práxis pedagógica, consciência prática, ressignificação	Rio de Janeiro	2006	3
O Senso Comum Pedagógico: Praxis e Resistência	Benincá, Elli	UFRGS	Educação	Ambiente escolar, Professores e alunos. Educação Filosofia	Porto Alegre	2002	1
Sobre Processos De Subjetivação: Um Estudo Instável Das Possíveis Práticas de Resistência na Educação	Filho, José Willian Moreira Moreno	UNESP	Educação	Práticas discursivas, notícias, escola e constituição de subjetividades.	Marília	2016	2
A escola em notícia: práticas de governo de sujeitos contemporâneos	Silva, Viviane Brito	Universidade Federal da Paraíba	Letras		João Pessoa	2010	1

(1) Conhecimento / Verdade; (2) Disciplinarização; (3) Socialização.

Tabela 03 – Conjunto de Dissertações destacadas para a conformação dos grupos de análise.

Título	Autor	Instituição	Área	Palavras-Chave	Local	Ano	Marcador
O Mal Estar Pode Ser Educado? Um percurso entre o bem e o sublime.	Costardi, Gabriela Gomes	UNICAMP	Educação	educação, psicanálise, ética.	Campinas	2010	3
O Sujeito Da Psicanálise E As (Im) Possibilidades Da Gestão Democrática na Educação Escolar	Hubner, Marcos Juliano	Universidade Federal de Santa Maria	Educação	sujeito, gestão democrática, escola, Estado, Psicanálise	Santa Maria	2009	3

As Injunções Da Pós-Modernidade Nas Dimensões da Cultura Escolar	Milani, Débora Raquel da Costa	UNESP	Educação	Projeto da modernidade. Pós-modernidade. Paradigma clássico. Paradigma da Complexidade. Antropologia das organizações educativas. Culturas escolares. Verdade,	Araraquara	2006	1
Valor E Verdade Em Nietzsche e os Dilemas da Educação Contemporânea	Oliveira, Thabata Franco	UNESP	Educação	Valor, Cultura Escolar, Nietzsche, Pós-modernidade.	Araraquara	2011	3
Produção Da Subjetividade Escolarizada Em Tempos De Biopolítica: problematizando a cidadania	Favere, Juliana de	Universidade Regional de Blumenau	Educação	subjetividade escolarizada – escolarização – disciplina – cidadania.	Blumenau	2011	2
As contribuições de Adorno para pensar a educação para a autonomia	Peres, Vanilde Alves	Universidade Católica de Goiás	Educação	Teoria crítica, educação e autonomia. Educação. Barbárie.	Goiânia	2009	3
Barbárie, Educação E Capacidade De Julgar: Uma Leitura A Partir de Adorno e Arendt	Silva, João Batista da	UNESP - Presidente Prudente	Educação	Banalidade do mal. Natalidade. Capacidade de Julgar.	Presidente Prudente	2012	1
Desdobramentos Epistemológicos Da Modernidade: Similaridades e divergências da Crítica Frankfurtiana à oposição Positivismo e Dialética no Debate Educacional	Barbosa, Renata Peres	UNESP	Educação	Razão instrumental. Positivismo. Dialética.	Marília	2011	1
Desescolarização Ou Escolarização da Sociedade? Desafios e Perspectivas à Educação	Di Pietro, Leila Oliveira	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	Trabalho e Educação; (Des)Escolarização da Sociedade; Relação Escola-Empreza; Sociedade do Conhecimento Educação.	Florianópolis	2008	3
O Modelo Pedagógico Das Competências: Gênese e apropriação na Reforma da Década de 1990	Carvalho, João Mauro G. V.	UNESP	Ciências Sociais	Políticas públicas. Reforma. Parâmetros Curriculares Nacionais. Teoria Crítica	Araraquara	2014	3

(1) Conhecimento / Verdade; (2) Disciplinarização; (3) Socialização.

Como notado nas tabelas 02 e 03, os nossos termos pré-estabelecidos para referência e seleção dos trabalhos não se confundiam ou eram expressos diretamente nas palavras-chave dos resumos das teses e dissertações.

A adoção do trabalho para uma leitura mais atenta deu-se por, no momento de leitura preliminar dos resumos, percebermos alguma menção temática e ou a noção que também previamente atribuímos aos nossos marcadores; desta maneira encontramos:

Tabela 4 – Ocorrência de marcador pré-estabelecido na leitura dos resumos das teses e dissertações.

Marcadores	Conhecimento / Verdade	Disciplinarização	Socialização
Teses	2	2	4
Dissertações	4	1	5

A leitura para a verificação da ocorrência dos marcadores nos sugeriu a conformação dos grupos:

- Grupo 01 (Conhecimento / Verdade) – Comportou trabalhos que promoveram alguma relação em diálogos sobre espaço escolar e reflexão de cunho, aqui em *lato sensu*, epistemológico para a conformação deste espaço, com 02 teses e quatro dissertações;
- Grupo 02 (Disciplinarização) – Para a conformação do grupo os trabalhos que relacionaram em diálogos aspectos sobre disciplinarização ou a maquinaria disciplinar para conformação do espaço escolar, com 02 teses e 01 dissertação;
- Grupo 03 (Socialização) – Constituiu-se com trabalhos que de alguma maneira tomaram o espaço escolar como ferramenta socializadora, espaço de e para a alteridade que de forma geral contribuiu a constituição do sujeito-subjetividade na e para a sociedade em que estão inseridos, contendo 04 teses e 05 dissertações.

4.1.1. Dos grupos – notas gerais:

A organização dos grupos e tentativa de aproximação dos trabalhos em razão da maior atenção a um dos marcadores estabelecidos não implicou necessariamente na exclusão de alguma discussão temática em outros indicadores, ressaltando para a organização e conformação dos grupos a maior aproximação entre os objetos e nossos marcos preliminares.

Ainda considerando que nossos marcadores preliminares não se confundiam ou eram grafados diretamente nas palavras-chave dos resumos observados, os temas e objetos, por mais que distintos, se entrecruzavam e se emaranhavam na adoção de referenciais teóricos mesmos ou aproximados, promovendo para a leitura espécie de imersão em aparente caleidoscópio, cuja variação de luz ou movimento implicava em projeções de imagens diferentes de mesmos objetos.

Sobressaltou a utilização de marcos da teoria crítica, em especial Adorno e os frankfurtianos para tratar de objetos ligados a emancipação dos sujeitos, barbárie, razão instrumental, esgotamento do modelo moderno e ou capitalista contemporâneo e suas potenciais vinculações e implicações para a constituição, organização e funcionamento da educação e espaços escolares.

Em trabalhos cujos modos, formas e propostas para subjetivação e socialização dos sujeitos valiam-se da ferramenta escola ou, para pensá-la como elemento contributivo aos processos de subjetivação, a recorrência de referência psicanalítica ou foucaultiana para a contribuição nas análises.

Praticamente todos os trabalhos colhidos, quando das propostas de reflexões sobre relações de poder entre sujeitos e escola, ferramentarias disciplinares e lógicas de controle e normalização ou, normatização da vida social, pautaram-se em escritos de Michel Foucault com incidência nas reflexões de Deleuze.

Assim, se houvésemos optado pela adoção, em sentido estrito, da verificação de quantos trabalhos trariam consigo a referência aos marcadores pré-estabelecidos para com eles, caminhar em reflexão e busca de algum alento aos incômodos promotores de nosso percurso investigativo, encontraríamos uma dissertação na área de Educação que indica como palavras-chave: *“Educação. Barbárie. Banalidade do mal. Natalidade. Capacidade de Julgar”* (Silva. 2012). Embora integrada ao Grupo 01, a dissertação articulou, em atenção ao seu objeto, os outros dois marcadores que compusemos.

No desenho deste breve quadro coube-nos a imersão nos trabalhos para além de suas apresentações, respeitando suas propostas em horizonte de aproximação as inquietações reafirmadas ao longo da tese.

4.2. Os Grupos:

4.2.1. Grupo 01 (Conhecimento / Verdade):

Para este grupo trouxemos o trabalho de Barbosa (2011), que fez itinerário reflexivo de Descartes a Hegel, buscando elementos para argumentar sobre processos de instrumentalização da razão, sua *retomada* como ferramenta capaz à condução dos humanos à verdade.

Ao grupo foi trazido também o trabalho de Benincá (2002), que propunha um caminhar pela história da filosofia concentrando sua atenção na composição e arquitetura social do senso comum, para deste, pensar uma pedagogia das práxis como possibilidade de intervenção e modificação social.

Somou-se ao grupo, por outros caminhos, Milani (2006), e Franco de Oliveira (2011) que buscaram da constituição de algum diálogo epistemológico, caminhar para possíveis implicações em formas e arranjos para socialização dos sujeitos, isto com extensões na educação e ou composição dos espaços escolares.

Os trabalhos de Silva, (2012) e Brito Silva (2010), embora trazidos para o grupo 01, acabaram articulando de alguma maneira mais visível e em acordo com seus objetos e referenciais teóricos, os nossos três marcadores iniciais.

Para a nossa composição cabia ressaltar que não havia na maneira de trazer os trabalhos aos grupos qualquer intenção ou proposição de os trabalhos se fazerem ou serem complementares de alguma maneira, ou ainda, que os trabalhos mutuamente se referenciassem. A sequência para a exposição dos trabalhos também não se vinculava a qualquer pré-juízo de valor sobre algum dos elementos por eles trazidos ou, objetos abordados. O que intentávamos era ao longo das conformações trazer alguma noção sobre o encontrado nas leituras, para posteriormente tecer algumas impressões.

Assim, precisávamos iniciar por algum ponto, logo:

Barbosa (2011), para percorrer seu itinerário e pensar algumas extensões da modernidade nos discursos pedagógicos em discussão na atualidade, tomou a separação cartesiana entre “*res cogitans*” e “*res extensa*”, ponderando para e nesta divisão a

potência da razão que se estabelecia, ao mesmo passo do estabelecimento do desvio entre conhecimento-real:

[...] no pensamento cartesiano, é que corpo e mente são tidos como entidades separadas e diferentes, em que há a *res cogitans* – coisa pensante, mente; e a *res extensa* – coisa extensa, matéria. Para o pensador francês, a essência da natureza humana era o pensamento, o “cogito”, privilegiando-o em detrimento da matéria. Assim, a razão passou a ser retomada com todas as forças, tornando-se o guia para o encontro da verdade de maneira exata, clara. O cuidado que Descartes anunciou, por conseguinte, concerne à instância que desvia o conhecimento do real, que são as paixões, as emoções, o campo da subjetividade. Segundo ele, essa é a instância que conduz ao engano, em que não se pode confiar, a que se deve renunciar. A ideia de razão, pois, é desvinculada dos sentidos e da emoção. (BARBOSA, 2011. p.21)

Barbosa (2011) encontrou também no positivismo científico expressão para o dado como conhecimento moderno, incorreu em críticas sobre a razão como instrumento de cisão – expressão nossa – e buscou apoio em Arendt para ponderar sobre algumas das implicações da adoção deste modelo ou crença na razão instrumento, do cientificismo positivista como promotor de armadilhas ao sujeito, aprisionando-o nos limites de seu próprio “eu”:

O que defendemos aqui é que o uso do pensamento científico moderno e de seus princípios sistematizados pela filosofia cartesiana e positivista – tais como a decomposição, a fragmentação, a racionalização, a matematização – são predominantes na modernidade. Seus princípios sustentaram uma visão mecânica e estática acerca do mundo, com o funcionamento semelhante a uma máquina constituindo-se numa visão ideológica sobre a ciência. Com efeito, a crença no cientificismo, apoiada na figura do sujeito e sobre o sujeito, induziu à visão restrita e reducionista de homem e de mundo, (BARBOSA, 2011. p.30)

Em coerência aos objetivos propostos em seu trabalho, Barbosa (2011), seguiu neste itinerário de crítica a razão instrumental moderna, apoiando-se nos frankfurtianos, em especial em Adorno, Horkheimer e Marcuse, acolhendo para a composição da paisagem trafegada reflexões sobre conjunturas do “*mundo capitalista*” e a crise da razão e sujeito constituídos sob o mito de uma razão libertadora:

O mundo capitalista, no qual impera a razão desencantada, é um mundo em que, principalmente sob a forma da tecnologia, novos fetiches substituem os antigos deuses adorados pelos homens primitivos. O esclarecimento recalca a autorreflexão que poderia produzir a consciência de que a técnica deveria ser um meio submetido a fins decididos com autonomia pelos homens. Fetichizados, os meios expressam a vitória da razão instrumental sobre a liberdade (BARBOSA, 2011. p.36)

Em salto aqui, Barbosa (2011) prosseguiu e estabeleceu contrapontos ao cientificismo valendo-se da perspectiva dialética como lente para a leitura e percepção da “realidade”.

Para nosso caso, na tentativa da percepção de alguns elementos que poderiam vincular e ou promover diálogos sobre noções de conhecimento / verdade e o espaço escolar, encontramos na dissertação, após a instrumentalização teórica, a promoção de leitura e análise de artigos de periódicos produzidos em recorte temporal de 1998 a 2008, publicados via SCIELO – Biblioteca Científica Eletrônica Online.

Barbosa (2011), tomou artigos que consideravam a oposição positivismo - teoria crítica - “*grosso modo*”, e pretendeu verificar a incidência desta oposição crítica nos trabalhos produzidos sobre educação.

Nesta leitura Barbosa (2011) se debruçou sobre 16 periódicos, analisando 24 artigos publicados em revistas com classificação Qualis A1 e 02 artigos em periódicos com classificação Qualis B1. Os artigos foram organizados em quatro grupos temáticos: “*pós-modernidade*”; “*filosofia da ciência*”; “*metodologias de pesquisa: a dialética em questão*” e “*teoria crítica*” (Barbosa, 2011).

Então agrupados, após todo o processo de investigação, a autora inaugurou suas considerações ponderando:

“O caminho trilhado pela racionalidade instrumental proliferou em aspectos baseados na eficiência do método, ancorado na busca de normas, de regras invariáveis e de objetivação, que garantissem o “dissecar” dos fenômenos naturais. O *sujeito detentor da razão* ganha ênfase e, em meio a aparatos funcionais, a atividade do pensamento se restringe ao desejo de se atingir a verdade absoluta. A dimensão instrumental do cálculo e dos esquemas probabilísticos tem primazia, levando à burocratização do próprio espírito, sustentado pelo discurso de *progresso* propagado e mascarado nos aparatos tecnológicos. Esses determinismos inviabilizam e rompem com as possibilidades de emancipação, e os potenciais que poderiam gerar uma experiência humana mais efetiva são desapropriados. O sentido da vida se desvanece, e o pensamento cede lugar ao método, à tecnologia e à produtividade. Assim, a experiência subordina-se ao discurso da verdade instituído pelo conhecimento científico, ficando limitada a regras discursivas e a sua enunciação lógica. Como resultado, rompe-se com a experiência formativa, no desembocar numa educação miserável, voltada para autopreservação e para a materialidade da produção. (BARBOSA, 2011. p. 137).

O reflexo da dimensão instrumental e adoção discursiva de progressos sustentada na proliferação de “aparatos tecnológicos” para a educação resultou, em acordo com Barbosa (2011), em processo de pedagogização da pedagogia em que:

“a pedagogia, ao *pedagogizar-se*, isto é, ao se voltar para tornar seus conteúdos mais *acessíveis*, mais *didáticos*, prontos para serem ingeridos sem a exigência de uma reflexão mais profunda, formatando-os através de métodos e técnicas conforme os *gostos dos clientes*, iguala-se à Indústria Cultural.” (BARBOSA, 2011. p. 138).

Ratificou-se então condições materiais à *semiformação* de todos os sujeitos, sejam estes responsáveis diretamente pelos processos de ensino-aprendizado em espaços escolares ou, a eles desvinculados, e em

“face a este diagnóstico de semiformação [...] impõe-se como tarefa primordial da Filosofia da Educação refletir a respeito das consequências do projeto da Modernidade – a crise da formação cultural, o empobrecimento da experiência, o esvaziamento da existência humana, entre outros – e discutir as implicações para a Educação”. (BARBOSA, 2011. p. 138).

“O professor, que deveria ser o agente de formação cultural, tem sido privado de uma formação digna, reproduzindo a noção de conhecimento absoluto e do discurso da verdade, sem sentido com a vida, sem a possibilidade de efetivas experiências com o conhecimento. Torna-se um produtor e revendedor de conhecimentos, reduzido ao cumprimento do programa e impossibilitando as articulações e relações necessárias para uma efetiva aprendizagem”. (BARBOSA, 2011. p. 139).

Neste aspecto, o espaço escolar constituiu-se como espaço que gradualmente retira ou afasta a esfera do pensar de suas lógicas e instituição interna, corroborando a impressão de instância reprodutora de elementos “culturais” da sociedade na qual se insere.

Sob outra perspectiva, Benincá (2002) da tese sobre o senso comum ser responsável pela orientação da consciência prática e funcionando também, o senso comum, como instrumento de resistência a propostas de transformação social, transitou e analisou escritos de Heráclito, Aristóteles, Kant, Comte, Moscovici, Boaventura de Souza Santos, para mencionar alguns, para em Gramsci aportar sua análise e aproximação do então proposto como senso comum a uma pedagogia da práxis.

Entretanto, apesar da resistência da filosofia e da ciência, o senso comum continua sendo o suporte prático da comunicação e do agir de todas as pessoas, inclusive dos filósofos e cientistas, embora estes o neguem. Sua importância maior é deduzida do fato de o senso comum se transformar em consciência prática e em concepção do mundo. [...] Todos os seres humanos se regem pela consciência prática. É assim que os conhecimentos filosóficos e científicos e os procedimentos metodológicos, mesmo que sejam considerados corretos e verdadeiros, têm sua utilização condicionada à legitimidade concedida pela consciência prática. Se assim não for, ou seja, se a consciência prática considera determinada tecnologia prejudicial à saúde ou à moral, mesmo que esta seja uma atitude preconceituosa, tal tecnologia não obtém legitimidade e é excluída do uso público. Por outro lado, a praticidade pode ser enriquecida quando o ser humano consegue, pela práxis pedagógica, incorporar ao senso comum conhecimentos procedentes do domínio teórico e elevar ao nível do bom senso as informações fragmentadas e as atitudes ingênuas presentes no senso comum. (BENINCÁ, 2002, p. 73).

Organizando suas reflexões sobre como o senso comum possuiu um caráter pedagógico e pensando como a partir dele poderia ser possível a percepção de como se

dava a consciência prática, e que conhecimentos eram incorporados e transformados em acordo com a intencionalidade das ações, Benincá (2002) sugeria que:

As informações provindas do espaço da ciência, quando incorporadas pelo senso comum, ficam reduzidas a meras opiniões, pois se revestem dos sentidos já existentes no domínio do senso comum. Os indivíduos, no domínio do senso comum, quando traduzem os conhecimentos científicos para o mundo da opinião, geralmente levam em conta, embora de forma inconsciente, três elementos: a) o interesse pessoal e do grupo cultural em que estão inseridos; b) os sentidos previamente existentes no cotidiano cultural; c) a segurança existencial, individual e, sobretudo, grupal, no sentido de preservar a concepção cultural do mundo. [...] Os conhecimentos construídos pelos pesquisadores, utilizando-se do rigor metodológico, também necessitam da legitimação por parte da concepção do mundo do próprio pesquisador, o que se torna viável através da experiência existencial que ele realiza. Se o conhecimento por eles produzidos e por eles considerado verdadeiro se constituir em experiência de ameaça à sua segurança, existencial ou coletiva, o processo metodológico que utilizaram embora seja correto, não receberá legitimidade porque produz ameaças à vida e, conseqüentemente, será excluído das pretensões do investigador. Quem vai dizer se o conhecimento produzido é ameaçador é a experiência existencial pela qual o investigador passou. É possível que o conhecimento pudesse ser útil e importante para a vida do investigador ou ao seu grupo cultural; a decisão, porém, tem por base a experiência que se impõe como critério para a concepção do mundo proceder ao seu julgamento (BENINCÁ, 2002, p. 134).

Benincá (2002) caminhou para conclusão de seu trabalho ponderando sobre o tempo longo demandado para investigações sobre o senso comum pedagógico e a observação deste objeto e a implicação em experiência do observador para a atividade: *“O olhar do investigador se dá, sempre, no presente, visto como tempo breve. Como a prática pedagógica, porém, é movimento, será um tempo longo por ser um presente permanente, um eterno mostrar-se.”* (BENINCÁ, 2002, p. 223).

Sendo o esgotamento da observação impossível, Benincá (2002) concluiu que resta ao pesquisador a tentativa de leituras e hermenêutica do passado para a construção de alguma compreensão do presente e se possível, alguma projeção do futuro.

Como Benincá, (2002), Milani (2006) e Franco de Oliveira (2011), da constituição de algum diálogo epistemológico caminharam às possíveis implicações em formas e arranjos para socialização dos sujeitos e suas extensões na educação e ou nos espaços escolares.

Sem a preocupação com a complementariedade ou aproximação entre referenciais teóricos e objetos, lembramos que os trabalhos foram sugeridos por nossos marcadores iniciais e as possíveis aproximações ou distanciamentos sob o encontrado decorrentes da aplicação de nossos filtros para a pesquisa.

Isto relembrado, encontraríamos em Milani (2006), preocupação sobre adoção de ferramenta paradigmática para a compreensão do então considerado como sociedade pós-moderna, resultando na adoção de paradigma holonômico para refletir sobre as condições e aspectos do imaginário e universo simbólico instituído socialmente na proposição e compreensão do real.

Do imaginário instituinte e instituído socialmente Milani (2006) buscou refletir sobre a cultura escolar, aspectos de como as transformações sociais implicaram nas possibilidades de construção e compreensão da cultura escolar:

A cultura escolar, no nosso referencial, compreende, ao mesmo tempo, a cultura organizacional da escola, regida pelas teorias da administração escolar, pela teoria das organizações, pela teoria do currículo e programas e pelas leis de diretrizes e bases (este é o lado instituído) e as culturas dos grupos que compõem a escola e dizem respeito às vivências e ao cotidiano (este é o lado instituinte). (MILANI, 2006, p. 06).

Explorando entre outros pontos a produção de estranhos e de estranhezas que a própria sociedade gerou, encontrou nestas também vetor às transformações sociais ocorridas:

Em toda era moderna, a busca do indivíduo é por si mesmo, por um ponto fixo e não ambíguo de referência. Ora, essa busca é no mínimo contraditória; pois todas as sociedades produzem estranhos e cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de maneira inimitável. Se esses “estranhos” não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo, isso deixa confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação. Os seres humanos que transgridem os limites se convertem em estranhos. [...] Os estranhos tipicamente modernos, segundo Bauman (1998), foram o refugio do zelo de organização do Estado. Foi à visão da ordem que os estranhos modernos não se ajustaram. Quando se traçam linhas divisórias e se separa o assim dividido, tudo o que borra as linhas e atravessa as divisões solapa esse trabalho e destroçam-lhes os produtos... Os estranhos exalaram incerteza onde a certeza e a clareza deviam ter imperado. Na ordem harmoniosa e racional prestes a ser construída não havia nenhum espaço para os cognitivamente ambivalentes. Construir a ordem foi uma guerra de atrito empreendida contra os estranhos e o diferente. Essa ordem era o orgulho da modernidade e a pedra angular de todas as suas outras realizações. (MILANI, 2006, p. 33 e 34).

Isto para propor:

O conhecimento do real está relacionado ao conhecimento dos procedimentos do pensamento que lhe dão forma e o questionam. As mudanças e as desordens da sociedade impõem outro diálogo com o social a fim de torná-lo mais inteligível. No cenário desta sociedade está presente concomitantemente a insegurança, a vulnerabilidade, a incerteza que são conseqüências da desordem. O que aparecia como desordem, impõe-se gradativamente como um novo estado de coisas. Parece que a desordem faz parte da realidade cotidiana, as gerações jovens vivem nesse estado transitório, sem coesão. A desordem é banalizada, aparecendo apenas como parte do real. A teoria científica atual inspira o paradigma ordem/desordem que orienta as interpretações da sociedade que privilegiam seja a auto-organização (modelo biológico), seja a tendência a uma maximização da entropia (modelo termodinâmico). A ciência

atual manifesta a complexidade do real e a incerteza que afeta todo conhecimento. O processo de auto-organização determina menos. (MILANI, 2006, p. 43).

Nesta tônica Milani (2006) seguiu suas reflexões sugerindo um resgate da dimensão simbólica para a organização das ações uma vez que *“nesse sentido, a cultura não se conforma a pressões materiais, pelo contrário, faz com que o homem viva conforme um esquema de significado criado por si próprio”* (MILANI, 2006, p. 183). Frente a isso caberia a proposição e instituição de projeto para a escola que rompesse com o autoritarismo da racionalidade científica para o estabelecimento de relações intersubjetivas e sociais.

Franco de Oliveira (2011), buscou pensar dimensões da cultura escolar a partir dos estatutos de verdade e valor, para tanto, valeu-se de referencial nietzschiano e da premissa que a dissolução metafísica destas referências contribuiu para o redimensionamento simbólico da escola e do conhecimento escolarizado.

Das transformações sociais decorrentes da aproximação dos saberes científicos aos setores produtivos, somados ao desamparo na tessitura social promovido pela transitoriedade do estatuto sobre verdade e sua relativização, Franco Oliveira (2011) aportou na cultura escolar com atenção ao imaginário promovido às escolas devido ressignificações simbólicas atribuídas e incorporadas por este espaço.

Neste sentido, valeu-se de Prado Júnior para expressar:

Em poucas palavras: a escola, este espaço privilegiado e acolhedor, que até então era visto como a melhor área para um feliz encontro entre letrados de boa vontade e jovens sadios e sedentos de saber, uns e outros preocupados com o advento de uma sociedade justa, passou a ser visto como uma máquina infernal a serviço do status quo. (PRADO JR, 2001, p. 93 apud in.: FRANCO OLIVEIRA, 2011, p.. 49).

Franco Oliveira (2011), percebeu na recuperação do ato interpretativo alternativa à transitoriedade da verdade e valor, na constituição do diálogo alguma possibilidade de estatuto para ambos, mesmo que estatuto provisório:

A recuperação do ato interpretativo como alternativa ao esvaziamento dos conceitos de verdade e de valor supõe o reconhecimento do diálogo como lugar privilegiado para a aproximação com a verdade. O diálogo se torna a principal via para o reconhecimento das infinitas formulações possíveis do verdadeiro, pois o intercâmbio das perspectivas singulares é que garantem o estatuto interpretativo e aproximativo da verdade. O acolhimento da alteridade e o exercício concreto e coletivo do diálogo ocorrem quando a pessoa depreende que sua personalidade é um vínculo com a verdade, o que não corresponde à simples posse da verdade enquanto tal, pois existe uma relação recíproca entre as diversas elaborações do verdadeiro. [...] A instituição escolar, que é por excelência de natureza coletiva, necessariamente se institui por meio da ação dialógica. Se esta é a forma pela qual são engendrados seus critérios

valorativos e veritativos, podemos considerar o diálogo como fundamento primeiro da ação educativa. Os saberes e as experiências do passado e do presente confluem para a reflexão sobre a pertinência dos critérios que estão em jogo, promovendo o encontro entre pessoas e gerações. Esta constante tensão entre permanências e rupturas é que constitui a natureza mutável, passível de transformações da escola. As dificuldades que se impõem à cultura escolar são de natureza tempestiva, o que evidencia que ela está sujeita às mais diversas injunções da época a qual pertence. A crença partilhada na educação formal se trata de um crédito metafísico do qual a escola não pode prescindir, pois a escola - enquanto monumento-fórmula - e o currículo - enquanto ferramenta de criação da cultura - é que mobilizam, por meio do ato interpretativo, as formas aproximativas de invenção, adaptação e partilha de referências, consolidando os valores coletivos que são formulados na tensão permanente entre a persistência da rememoração e a potencialidade renovadora do devir. (FRANCO OLIVEIRA, 2011, p 100 e 101).

Silva (2012), partiu do incômodo sobre como na sociedade moderna articular-se-iam ou permaneceriam conjugados “progresso tecnológico, bem-estar e ameaça a vida”. Buscou em Adorno e Arendt estofo teórico para a confecção de alguma compreensão sobre as relações que se dariam entre a “capacidade de julgar, barbárie e educação”.

Brito Silva (2010), considerou os avanços tecnológicos que redesenham relações subjetivas e intersubjetivas. Buscou na escola francesa sobre análise do discurso subsídios para analisar o discurso jornalístico, seus enunciados e teor.

Ao aproximar-se de Foucault e Pêcheux investigou como o discurso jornalístico adquiriu estatuto de verdade e deste estatuto, interfeririam ou contribuiriam para o estabelecimento de verdades sobre educação. Tal investigação seguiu também para as implicações em formas de disciplinarização e controle de sujeitos no espaço escolar.

Neste panorama, Silva (2012), por meio da percepção da ambiguidade atribuída para a educação, pois ora grafada como ferramenta emancipatória, ora como instrumento disciplinar e violento, enxergou no processo de esclarecimento e na proposta iluminista de domínio da natureza para a emancipação do homem “aspecto repressivo e impositivo”:

Na modernidade, esses aspectos se tornam mais sutis, uma vez que são assimilados pela própria cultura da dominação. Como são assimilados pela cultura, tais aspectos acabam sendo legitimados por um discurso que justifica um tipo de violência (desprovido de finalidades humanas claras), incrustado nas próprias instituições. Tal discurso (ideologizante e apologético) tem como objetivo, talvez não convencer para a necessidade de se adaptar ao existente, de forma direta, mas obliterar a atividade de pensar de forma autônoma, neutralizando o sujeito enquanto individualidade, reduzindo-o a simples componente do coletivo - que pode inclusive ser descartado, se não se enquadrar no modelo exigido pela cultura (SILVA, 2012, p. 26 e 27).

Considerou em suas reflexões a necessidade de adoção da possibilidade de barbárie como algo inerente ao próprio processo de esclarecimento; atentou também para

a coisificação do homem e suas relações no mundo contemporâneo, adentrando, com o auxílio Arendt, em investigações sobre o pensar e a capacidade de julgar:

O julgamento é uma faculdade humana que se relaciona com a capacidade de pensar e com a autonomia, porque uma pessoa só é capaz de julgar quando está livre dos condicionamentos externos, dos padrões ou regras que limitam sua liberdade. Assim como a responsabilidade pessoal, também o julgamento deve ser concebido dentro de um arcabouço moral, ou seja, nenhuma pressão, intrínseca ou extrínseca, nenhum conceito preestabelecido, nem mesmo as leis jurídicas, podem interferir no ato de julgar. Quem julga um acontecimento deve estar vazio, munido apenas de sua capacidade de pensar, para ser capaz de compreender o julgamento como um problema de moralidade, o que vai conferir ao agente do julgamento condições de atuar de acordo com sua distinção do que é certo e errado. (SILVA, 2012, p. 77).

Que o conhecer e o pensar o mundo é tarefa da educação, isso é inegável. O perigo é a tendência da sociedade moderna de valorizar cada vez mais o conhecer, em detrimento do pensar. Este último, como busca de sentido, fica relegado a um segundo plano, ao menosprezo, por ser pouco útil e porque seus resultados não são imediatos nem tão sólidos, pois não visam a verdades absolutas nem comprováveis. Para resgatar a faculdade de pensar dentro do contexto educacional e lhe conferir a sua importância, no processo de formação da pessoa, faz-se necessário distingui-lo da faculdade de conhecer. Como já salientamos acima, o pensar refere-se à reflexão sobre o sentido das coisas e das experiências. Já o conhecer se preocupa com resultados seguros e verificáveis. (SILVA, 2012, p. 82).

Neste caminho, destacou a preocupação tanto de Arendt quanto de Adorno com a destinação do conhecimento na modernidade, considerando também o caráter contraditório do processo civilizatório e entendendo que *“civilizar é, de alguma maneira, impor, adestrar, neutralizar a natureza em suas manifestações espontâneas e originais”* (Silva, 2012, p. 121), Silva (2012) finalizou seu trabalho percebendo na proposta de ambos, Adorno e Arendt, e em acordo com estes autores a possibilidade da educação, com todos os seus riscos, poder capacitar os indivíduos a “pensar, julgar” e resistir as imposições do viver em uma sociedade de massas.

Brito Silva (2010), se valeu de Foucault partindo da premissa do sujeito não se dar como essência, mas se constituir nas suas práticas sociais. Logo, nas relações que estabelece com “saberes, poderes e consigo mesmo”, viu na problematização, na desnaturalização dos sujeitos a possibilidade de percepção dos processos de subjetivação, deste modo, os discursos se constituiriam como instâncias privilegiadas à emergência dos processos e do próprio sujeito.

Pela análise do discurso, com atenção à construção de verdades sobre escola e educação no discurso jornalístico, Brito Silva (2010) seguiu sua investigação considerando:

Na mediação que estabelece entre o acontecimento e a instância de recepção, o discurso jornalístico está legitimado a partir de um contrato social, em que

cabe a ele a função de informar, contribuindo com a cidadania. A efetivação desse contrato, no entanto, se dá por meio da produção e oferta de significados que fazem crer que estamos perante a realidade e não perante uma de suas interpretações. Embora sejam o resultado do funcionamento de diversos mecanismos para dissimular a subjetividade constitutiva de qualquer produção discursiva, as notícias são fruto de escolhas, seleções, exclusões, por isso a suposta neutralidade não passa de uma ilusão. O acontecimento que vira notícia é eleito a partir de um recorte, determinado através de critérios que, por sua vez, demandam a adoção de certos mecanismos para que a notícia adquira certas feições, provocando os efeitos necessários para consagrá-la como espelho da realidade. Assim, é o tratamento discursivo imposto ao acontecimento o responsável por conferir o caráter de verdade absoluta ao que não passa de uma interpretação (BRITO SILVA, 2010, p. 35).

Isto observado, buscou em notícias veiculadas por meio eletrônico a constituição de “verdades” sobre violência escolar, alimentação e sexo na escola, observando que:

O objeto escola, por exemplo, é construído discursivamente, já que os modos como o percebemos, como pensamos sobre ele ou como lhe atribuímos sentidos são resultado do contato com o modo como ele é discursivizado nas mais diversas instâncias com as quais travamos relações. Dessa maneira, as práticas discursivas existentes na internet que tratam da instituição escolar estão a todo momento produzindo e pondo em circulação uma variedade de sentidos sobre a escola que acabam, também, por forjar nossos modos de pensar e agir em relação a ela. (BRITO SILVA, 2010, p. 61).

Após seu trajeto investigativo pelas notícias, a autora apontou que a introdução de outras práticas escolares em decorrência do veiculado por elas trouxe à tona todo um refinamento nas tecnologias de poder, (Brito Silva, 2010, p. 127).

Deste modo, nos enunciados que aparentemente possuíam apenas o intuito de informar, produziam e disseminavam verdades, implicando na produção de subjetividades quando da adequação e normatização dos sujeitos às verdades então instituídas.

4.2.2. Grupo 02 (Disciplinarização):

Com os trabalhos de César (2004), Moreno Filho (2016) e Favere (2011), o grupo foi constituído intentando abrigar diálogos sobre relações de disciplinarização e implicações que se estenderiam de alguma maneira a educação ou ao espaço escolar.

Neste sentido os autores, para além da “rudeza” da apresentação do parágrafo, possuíram como um dos pontos de ancoragem de seus trabalhos as reflexões de Michel Foucault para pensarem, cada qual com seu objeto e trajetória investigativa, formas de produção de subjetividades na contemporaneidade e a figuração da escola e ou de seus atores para e neste processo.

Nos itinerários adotados pelos autores, os trabalhos aproximaram-se ou distanciaram-se em gradações de atenção também a reflexões de Deleuze, caminhando os diálogos sob possível trânsito da instituição do espaço escolar em sociedade de controle, para a instituição da sociedade contemporânea transformada nas relações de poder. Tal trânsito comportaria aparatos para a produção de subjetividades “controladas” através de modulações constantes destas relações, extrapolando as lógicas de controle os espaços de confinamento e os exercícios de disciplinarização sobre o corpo, como ocorrido nos espaços escolares.

Em sua tese César (2004) propunha logo na apresentação de seu trabalho a promoção de reflexão sobre o sentido da escola na sociedade contemporânea, sentido este questionado em razão de modificações e transformações na sociedade moderna transitada de uma sociedade disciplinar a uma sociedade de controle:

“a pergunta a ser feita sobre a função da escola no mundo contemporâneo, isto é, na sociedade de controle, é se *as crianças ainda devem ir à escola?* Se a escola não é mais a instituição disciplinar por excelência e, conseqüentemente, não representa mais o lugar privilegiado da subjetivação de crianças e jovens, qual é então a função da escola no mundo contemporâneo? Se o *conhecimento* se transformou em *informação* e a escola não é o meio e o local privilegiados de busca da informação, o que farão as crianças na escola? (...) A nova pergunta sobre a educação e a escola seria: *Como educar o Outro enquanto Outro?* Partindo da idéia da alteridade absoluta da criança em relação ao adulto, a educação será sempre (im)possível; em outras palavras, ela *somente* conterà um sopro de “possível” se o adulto experienciar a infância para acolhê-la e assim educá-la.” (CÉSAR, 2004, p. 04 e 05).

Valendo-se de arcabouço teórico de Michel Foucault e de reflexões de Gilles Deleuze, construiu genealogia da escola na sociedade moderna, propondo a esta arquitetura disciplinar instituinte e instituída, termos nossos, modificações aos passos das próprias transformações sociais, não descartando em seu processo investigativo relações conflitivas inerentes aos processos de ensino-aprendizado e ações educativas, visto darem-se como relações de alteridade.

Por esta perspectiva ainda nas primeiras páginas de seu trabalho propunha:

Aquilo que se propõe mostrar aqui é uma pedagogia e um sistema educativo que, desde as suas origens na modernidade, tenta apagar as diferenças entre os sujeitos, sufocando o “diferente” e inventando a figura do “outro” como alguém a ser examinado, diagnosticado, classificado, hierarquizado, corrigido, disciplinado, educado e por fim docilizado. [...] A alteridade é um elemento fundamental no processo educativo, ou, melhor dizendo, a diferença constitui-se na essência da educação, pois educar é educar o ‘outro’, e não transformar o Outro em Mesmo. (CÉSAR, 2004, p. 18).

Com atenção para a educação brasileira, encontrou nas décadas de 20 e 30 do século passado o início dos discursos da escola moderna e disciplinar no Brasil, discursos

estes diretamente vinculados aos debates promovidos pelos reformistas brasileiros (César, 2004, p.63).

A partir dos anos 20 as questões educacionais serão recolocadas e o discurso educacional irá se instaurar nos termos do surgimento de *novos problemas*. Com a influência da *Escola Nova*, os novos problemas serão distintos dos velhos problemas da chamada “educação tradicional”. As técnicas pedagógicas serão fundamentais, assim como os locais de ensino e o tempo de aprendizagem. Entram em ação as duas variáveis fundamentais sem as quais não existe a educação moderna, o tempo e o espaço. A preocupação com espaço terá como expressão a nova arquitetura escolar dos anos 20 e 30, e a variável tempo estará presente em todas as atividades pedagógicas do cotidiano escolar. Tempo e espaço serão fundamentais na produção do sujeito moderno e a escola será o *locus* desse aprendizado. A produção do sujeito ideal sonhado pelos reformadores brasileiros dependerá de um investimento intensivo, por parte do Estado, nos corpos e mentes das crianças no interior do espaço e do tempo e dos saberes escolarizados, além de requerer um trabalho de investigação por parte das instituições educativas sobre os corpos e mentes desses indivíduos. (César, 2004, p.72).

Encontrou nas redações do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, da Reforma Francisco Campos e na Constituição de 1934 bases e nascedouro para a instituição de discurso hegemônico calcado em lógica disciplinar sobre e para a educação (César, 2004, p.88).

Deste ponto e com uso de alguns cenários para ilustrar reflexões vindouras, a César (2004) abriu outro momento reflexivo em seu trabalho, propondo na análise de discurso “oficial” constituída nos Parâmetros Curriculares Nacionais, possibilidade de análise sobre grandes transformações no cenário educacional brasileiro, incluindo trânsitos às pedagogias de controle.

Com o olhar voltado ao objeto “formação de professores”, ponderou e admitiu certa obviedade na constatação sobre as reformas educacionais advirem de transformações sócio econômicas ocorridas na década de 90 do século passado, César (2004) também apontou para a perda de autonomia do professor, considerando que:

A partir de um viés teórico “desconstrutivista”, o importante é pensar o *corpus* discursivo, isto é, a narrativa oficial que institui as políticas de educação, bem como a maneira pela qual tais políticas proporcionam uma forma de governo dos indivíduos envolvidos no processo educacional, definindo as práticas de funcionamento da instituição escolar na contemporaneidade brasileira. Nessa perspectiva teórica de análise, a dimensão política da reforma educacional brasileira, configurada nos documentos, possui uma função central, pois os conceitos gerados no âmbito dessas políticas passam a conter um efeito de **verdade pedagógica**. Essa idéia de produção de um “discurso verdadeiro” sobre a educação, gerado pelos documentos, possui um efeito avassalador para a formação de professores porque, em virtude da fragilidade epistemológica do discurso pedagógico, tais “verdades” passam a receber significados que corroboram com o estabelecimento de um **discurso pedagógico hegemônico**. Qualquer hegemonia é sempre muito perigosa, pois engendra o **discurso único** em detrimento de qualquer outra voz, experiência e ação que não possam ser referenciados pelo “discurso verdadeiro”, que é sempre muito restritivo. Em

relação à educação, o discurso único ou a hegemonia pedagógica paralisam a reflexão dos educadores na medida em que retiram destes qualquer possibilidade de autonomia em relação ao saber e à prática educativa: é como se os agentes educacionais estivessem contínua e inevitavelmente desatualizados, como se o conhecimento pudesse ser renovado à luz de cada nova informação. Com a crescente perda da autonomia docente, posto que o papel dos professores foi redefinido com as novas políticas educacionais, estes passam a ter cada vez menos contato com os processos de planejamento e organização da ação pedagógica e da organização do sistema educacional em que estão inseridos. (CÉSAR, 2004, p.103)¹⁶.

Nesta tônica seguiu em análise abordando a constituição dos discursos sobre crise na educação, os múltiplos sentidos e significados que o discurso incorporou e transportou, incluindo o de legitimador das reformas educacionais então propostas.

Retomou também os questionamentos sobre os sentidos da escola e, por conseguinte, do sentido da “ida” das crianças para a escola, espaço disciplinar moderno esgotado. Encontrou em autores como: Veiga-Neto (2000) e Lopes-Petit (1998), subsídios ainda para apontar a crescente despolitização dos discursos e sentidos compostos sobre educação, naturalizando significados e promovendo o deslocamento da educação do campo político para o campo da natureza ou da psicologia (César, 2004).

Muito já foi escrito sobre as novas políticas educacionais, tanto de maneira apologética como de forma crítica; entretanto, ambas as formas discursivas empregam justamente esse vocabulário despolitizado para se expressar, de modo que os textos acabam sendo impregnados de um vocabulário infinitamente extenso para nomear as transformações sociais do presente e para denominar a forma atual de organização dos Estados nacionais, como, por exemplo, globalização, neoliberalismo, capitalismo tardio, era da informação etc. Simultaneamente, para denominar as novas formas de exercício da política criaram-se ou ressignificaram-se outros termos, como por exemplo: flexibilidade, competência, qualidade, qualidade total, gestão de qualidade, interdisciplinaridade, multiculturalismo, cidadania, participação e crítica, todos eles elaborados ou re-elaborados pelo discurso econômico. Assim, resulta sintomático que a **nova política educacional** derivada dessa nova ordem econômica e política também seja tratada por meio desta mesma nova sintaxe despolitizada; não se trata apenas de uma mera substituição do vocabulário institucional pelo vocabulário empresarial, mas sim do produto de uma imensa transformação da própria percepção e do conceito de política e, conseqüentemente, do conceito de educação. (CÉSAR, 2004, p.114)¹⁷.

César (2004) encontrou por este caminho a abertura à reflexão amparada na concepção deleuziana de *sociedade de controle*, indicando a orientação dos discursos reformistas ao conceito de controle (CÉSAR, 2004, p.116). Sob esta perspectiva seguiu para a discussão sobre o caso brasileiro e os sentidos e significados das reformas educacionais no Brasil, referenciando-se a partir da década de 90 do século passado,

¹⁶ Grifos da autora.

¹⁷ Grifo da Autora.

destacando entre os textos para a constituição e contingência de discursos oficiais sobre a educação:

[...] a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; a *LDB* de 17 de dezembro de 1996; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio*, de 1998; o *Plano Nacional de Educação*, o *PNE* de janeiro de 2001; e ainda os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os *PCN* para o *Ensino Fundamental* - tanto para os dois primeiros ciclos (da 1a. a 4a. série), de 1997, quanto para os dois últimos ciclos do *Ensino Fundamental* (da 5a. a 8a. série), de 1998; e ainda, os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio*, de 1999. Além desses textos-documentos, há outros de igual importância, como as *Leis 9.131/95 e 9.192/95*; os *Decretos 2.026/96 e 2306/97*, bem como a *Emenda Constitucional no.14*, de 1996.⁵⁶ Todos estes documentos foram amplamente divulgados na comunidade escolar e na sociedade brasileira em geral, por meio dos veículos de comunicação de massa, em especial a televisão. O conjunto desses documentos representa hoje o **discurso oficial sobre a educação brasileira**, produto não só das reformas realizadas na educação, como também em quase todos os setores responsáveis pelas políticas do Estado em geral. (CÉSAR, 2004, p.126)¹⁸.

Concentrou-se nos PCN'S, nos temas transversais contidos nos parâmetros, tece reflexão e encontra elementos e subsídios para propor que:

Não existe uma distância entre o discurso dos textos “didáticos” ou de apoio para os professores e os demais discursos do “senso comum”. Isso não significa que a escola e o saber escolar foram desescolarizados e que o mundo, na sua versão mais banalizadora da vida humana, a indústria cultural, tenha invadido o espaço escolar, mas sim que a escola transbordou os seus muros institucionais e agora ‘escolarizou’ todas as dimensões da vida, inclusive a indústria cultural. Os discursos escolares e não escolares ficaram idênticos e com uma mesma função, que pode ser compreendida em termos da produção do **novo sujeito moral**, o sujeito flexível, tolerante e supostamente autônomo, que a sociedade de controle requer para que possa se instituir por completo. Em poucas palavras, o foco da crítica é o de que os *Temas Transversais* constituem a instância da produção de uma nova moralidade, de um novo conjunto de valores para a produção do **sujeito ideal da sociedade de controle**. (CÉSAR, 2004, p.157)¹⁹.

Assim, a autora partiu para suas considerações provocando a reflexão sobre uma possibilidade de educação que considere relação de alteridade radical e afirmou para uma educação “*possível em sua face desescolarizada e despedagogizada, e até mesmo posso intuir que o aprendido no interior da instituição escolar é aquilo que escapa à ordenação e disciplinarização pedagógicas*” (César, 2004, p. 184).

Moreno Filho (2016), também se valeu como eixo referencial os trabalhos de Foucault, Deleuze e Guattari. Visou investigar possibilidade de “reexistência” na educação e em seu caminho reflexivo, considerou a cultura do empreendedorismo e as tecnologias

¹⁸ Grifo da Autora.

¹⁹ Grifo da Autora.

de poder que posicionaram os sujeitos na sociedade contemporânea, se deparam com a constituição e relações microfascistas:

[...] não um fascismo regido por um Estado centralizador do poder, mas um fascismo inerente em cada um de nós, um fascismo que desejamos e expomos em diversas situações de nossa vida. É possível garantir que as experimentações do si na atualidade foram comprometidas por um padrão que exige modulações de si constantes. Existe a modulação, porém, sem sair do enlace modelizador. Deleuze (1992), em *Conversações*, diferencia os moldes das modulações. O primeiro era produzido e disseminado nos meios de confinamento (escolas, fábricas etc.) em uma sociedade disciplinar, enquanto a segunda deriva das sociedades de controle, isto é, um tipo de moldagem autodeformante, que faz variar constante e ininterruptamente. Essa atualização constante de si mesmo produz consequências terríveis nas relações de si consigo e nas relações com o outro e com o mundo. A competição agora permeia essas relações, ensejando rivalidades e disputas microfascistas que, ao contrário de uma autoprodução livre e interessante, consiste em uma autoprodução imposta pelas variáveis de uma sociedade de controle. Nesse sentido, a ciência, o espetáculo e as práticas neoliberais (normatividade econômica empresarial) forjaram outra cultura de si, esta marcada por aspectos ligados a uma cultura do empreendedorismo. O corpo fascista, portanto, é o imperativo que manda, cerceia e impõe um regime de verdade, sendo que os que não se harmonizam ficariam à margem da sociedade por portarem um perfil desajustado ou fora do padrão. (MORENO FILHO, 2016, p. 20).

Frente as transformações postas pelo neoliberalismo, a ampliação dos mecanismos disciplinares e a constituição de lógicas de controle, refletiu sobre ferramentas de sujeição social e de servidão maquínica, formas de relações biopolíticas e de biopoder, para:

Encarar a existência como reexistência consiste, portanto, em uma estratégia de enxergar o sujeito, dotando-o, assim, de uma plasticidade maleável e (trans)formativa, tendo nas práticas de si a possibilidade de liberação e fuga. É na perspectiva da cultura grega do cuidado de si, a qual Foucault retoma como eixo de análise principal em seus últimos textos, que podemos vislumbrar uma abertura do pensamento para a formação humana como estética da existência. É com ela que, talvez, se possa, na atualidade, resistir à formalização do existente e à instrumentalização da cultura. (MORENO FILHO, 2016, p. 79).

Da perspectiva do cuidado de si e relacionando-a a uma “biopolícia”, aportou na escola considerando que esta podia ser entendida:

[...] como uma das instituições de classificação e demarcação de corpos e almas, saudáveis ou doentes, normais ou anormais, eficientes ou deficientes. A escola é uma estratégia de higienização e de correção da sociedade contemporânea, que explicita a fusão entre o poder pastoral e o Estado, isto é, a incorporação de técnicas de condução pastoral pelo Estado moderno e, conseqüentemente, pelas instituições que a permeiam. Podemos concluir daí que o novo pastorado é uma estratégia de articular a micro com a macropolítica, sem dar margem aos escapes, governando as diferenças, instaurando no seio do Estado Moderno um novo poder soberano o fascismo legitimado por soberanias. Em um contexto onde a escola é somente um fio do emaranhado de relações de força da sociedade capitalística, tal instituição se utiliza não só de regimes de verdades científicos, como método de adestramento político-social-cultural-econômico, como

também cria relações de poder e de governo no interior deste espaço unânime, mas tão controverso. (MORENO FILHO, 2016, p. 112 e 113).

Favere (2011), partiu também da concepção de biopolítica para pensar condições de produção de subjetividades escolarizadas e buscou problematizar como a concepção de cidadania se integrou nos processos de produção destas subjetividades.

Explorou o conceito de governamentalidade e relações de saber-poder também no transito da sociedade disciplinar à sociedade de controle para ponderar sobre aspectos da escola e da educação na sociedade. Trafegou assim pela “vontade de verdade” e a constituição de discursos considerando:

A vontade de verdade permeia as discursividades como um conjunto prescritivo e autorizado em diversos lugares e instituições, que vão desde a literatura, por exemplo, até o sistema penal ou a instituição escolar. Foucault supõe que “em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório” (FAVERE, 2011, P. 24)

Reconheceu no espaço escolar um espaço privilegiado à ação e exercício de lógica disciplinar percebida em constantes “jogos de poder e relações de forças que são constantemente atualizadas”, apontando também que “*verdades institucionais produzidas fizeram com que o indivíduo negasse a si para tornar-se um escolar, ou seja, foi necessário aceitar as práticas de sujeição, baseadas em normas, disciplinas e dominações atuando sobre a vida de cada um, para que estas subtraíssem outras possibilidades de constituição de si como sujeito*” (Favere, 2011, p. 44).

Favere (2011) refletiu como a apropriação ou construção de discursividade sobre cidadania, tal como tomada em discursos oficiais contidos em legislação reguladora da educação, implicou no adormecimento e ordenamento de subjetividades, pensando como ponto de fuga a criação de “frestas” que possibilitassem práticas e espaços libertários:

Como achar frestas, linhas de fuga, quebrar e destruir com o pensamento instituído e legitimado em cada um de nós para ser possível inventar? Não há resposta, porque não há soluções ou receitas; há inventividades singulares. Em um momento de globalização em que a diversidade está também institucionalizada, aí está o desafio de cada um de nós. (FAVERE, 2011, p. 44).

Deste modo, na inventividade e na identificação e construção de momentos singulares, Favere (2011), percebeu a possibilidade de algum ponto de resistência ou fuga, entendendo que nos fluxos de reordenamento, possíveis rearranjos poderiam também ser capturados pela lógica de dominação.

4.2.3. Grupo 03 (Socialização):

Na conformação dos grupos, podemos dizer que quantitativamente este é o mais profuso e fizemos uma abordagem um pouco distinta da expressa nos grupos anteriores, que pela quantidade de trabalhos permitiu-nos uma outra propositura de rápida apresentação dos mesmos.

Aqui, intentávamos grafar alguns pontos em aproximações entre os trabalhos, já arremedando timidamente pretensão posterior de emaranhar alguns conceitos e noções aprendidas das leituras, para delas depreender alguns elementos que colaborem para a reflexão de nossas questões.

Como a própria composição do grupo sugere, todos os trabalhos aproximaram-se de alguma forma da reflexão do espaço escolar ou da educação contribuir ou, integrar rol de ferramentas instituídas à constituição da tessitura social, para a sua manutenção ou, possibilidade de modificações dos valores sociais aos sujeitos integrando-os de alguma maneira a sociedade.

Neste aspecto, as leituras se aproximaram e distanciaram conforme a adoção de perspectiva e ferramentarias de abordagem, dos próprios sentidos atribuídos para escola ou educação e, por conseguinte, da possibilidade de *formação* dos sujeitos na ou para a sociedade no recorte observado.

Em modo geral os trabalhos comportavam a noção de socialização aproximada das formas de captura, proposição e constituição de subjetividades na e pela sociedade, principalmente pelas formas que a configuração do capitalismo contemporâneo propunha. Os trabalhos, também em linhas gerais, escaparam ou não se embrenharam, a exemplo, em diálogos sobre teorias que incidem sobre socialização devido a nenhum deles isto vir a se constituir diretamente como objeto.

Assim, frente a ideia de aproximações, Carvalho (2014), e Peres (2009), tomaram como eixo inicial para discussões e ponderações Adorno e elementos da base crítica frankfurtiana.

Carvalho (2014), possuía como objeto o modelo pedagógico de competências, considerou como recorte a reforma educacional brasileira nos anos noventa do século passado. Carvalho (2014) propunha reflexão sobre como o modelo de competências foi incorporado pela educação brasileira, incorporação esta derivada de modificações nas

formas de organização do “mundo de produção e do trabalho social”, vinculando-se as competências escolares aos modelos empresariais:

É justamente essa demanda empresarial, oriunda da reestruturação produtiva, pelo engajamento subjetivo por parte do trabalhador que é incorporada ao campo educacional pelas reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 em diversos países. Essa centralidade da subjetividade do trabalhador na produção é um fator fundamental do modo de organização toyotista de produção, em que o trabalhador não é considerado apenas como um apêndice da máquina que deve proceder de maneira predeterminada e irrefletida no trabalho como no fordismo e no taylorismo, mas sim como um indivíduo (pro)ativo, “autônomo”, “polivalente” e “flexível”, de modo a resolver os problemas inesperados decorrentes de uma forma de produção dinâmica e em constante modificação (CARVALHO, 2014 p. 92)

Nesta conjuntura, Carvalho (2014) acenou para a conformação das formas de incorporação das reformas negarem o sentido e possibilidades de constituição de uma educação emancipadora e que facultasse a autonomia dos sujeitos, conduzindo-os a aspectos educacionais promotores de semiformação.

Com o apoio de Marcuse (1978) apontou ainda para formas de retroalimentação do sistema educacional, transfigurando, a exemplo, questões políticas em questões administrativas e estatísticas, contribuindo ao eclipsamento da consciência dos indivíduos, redimensionando também as formas de percepção e enfrentamento dos conflitos sociais, diluindo-os a questões administrativas:

Os conflitos já não se desdobram, posto que são antecipados pelo condicionamento da organização tecnológica, que "molda os impulsos e aspirações instintivos dos indivíduos e obscureceu a diferença entre consciência falsa e verdadeira" (MARCUSE, 1978, p. 49). As figuras do administrador e do técnico adquirem importância central nesse processo, posto que deles depende o bom funcionamento do sistema: é preciso organizar o todo social através das técnicas de administração. Assim se configura também o fechamento do universo da locução: todas as contradições sociais passam a operar no interior de uma lógica administrativa, que impede a presença de interlocutores que não operem com a linguagem da administração. Toda linguagem verdadeiramente crítica é posta fora de ação, posto que não possui validade no interior da lógica sistêmica. Dessa forma, qualquer possibilidade de mudança qualitativa é bloqueada, pois só seria possível com o questionamento da própria lógica que hoje engloba o universo de locução socialmente legitimado. As questões de mudança qualitativas são transfiguradas em questões quantitativas, questões de estatística e administração – no caso da retórica da reforma educacional, as contradições objetivas são reduzidas a problemas de gestão e ineficiência do sistema. Ao identificar o conceito com a coisa, o operacionalismo mascara o caráter histórico dos conceitos, identificando-os com seu significado histórico presente, que se torna autovalidante. (CARVALHO, 2014, p. 95).

No caso brasileiro, possuía os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), como referência e objeto à análise, encontrou neste documento o apagamento ou diluição das contradições inerentes a tessitura social e sua historicidade, ao ser integrado por

conceitos compostos por aparente neutralidade e posicionar, a exemplo, “*lado a lado palavras como "liberdade" e "mundo do trabalho", "autonomia" e "sociedade da informação"*”, Carvalho, (2014).

Sem a intenção de complementariedade, pois não o caso para nenhum dos trabalhos trazidos em qualquer dos grupos, Peres (2009) buscou reflexão sobre as possibilidades de contribuição da Teoria Crítica, também partindo das proposições de Adorno sobre a constituição de uma educação para a emancipação.

Em seu percurso investigativo deparou-se com a necessidade de análise e reflexão sobre elementos da indústria cultural, ponderando:

A indústria cultural é intermediária no rentável comércio, cujo jogo é alimentar os desejos do consumidor e tornar os produtos sempre mais agradáveis e adaptados ao seu paladar. Os meios de comunicação são poderosos manipuladores do desejo das pessoas. Propagandas mostram um mundo irreal que convence de que qualquer pessoa pode adquirir o que sonhar. Artificios que agradam aos sentidos e sentimentos do consumidor são manipulados com muita maestria e mudam a configuração de homem emancipado para homem totalmente dependente e, mais sério ainda, aquele que não percebe o quanto. (PERES, 2009, p. 70)

A consideração de Peres (2009), carregou consigo toda observação sobre uma série de modificações e transformações ocorridas na sociedade em concomitância e ou decorrência de também transformações dos mundos do trabalho. A constituição da subjetividade dos indivíduos a consumidores facultou toda uma outra redistribuição e administração de sentidos e desejos.

A administração, ou a adoção de lógicas mercadológicas e empresariais para a organização e funcionamento do sistema educativo, tanto em Peres (2009), quanto em Carvalho (2014), estendeu-se a constituição e controle de subjetividades com fins ao atendimento das demandas do capitalismo contemporâneo.

Assim, a contribuição da teoria crítica para a educação emancipatória, em acordo com Peres (2009), residiria no desvelamento das ferramentas de manipulação dos sujeitos, trazendo à tona as contradições sociais.

No panorama de transformações dos mundos do trabalho, Pereira (2011), fez uso de referencial marxista para analisar os conceitos de liberdade e igualdade de Hobbes e Locke.

Com atenção aos conceitos de liberdade e igualdade por eles propostos, Pereira (2011), sustentou em sua reflexão a inexistência de crise na educação, porém, a crise residir na própria concepção burguesa de indivíduo, concepção estruturante para o liberalismo e estado moderno, irradiando assim seus reflexos a toda a malha social.

Através dos conceitos de liberdade e igualdade, Pereira (2011), explorou como os dois filósofos ao buscar justificar e legitimar a ideia de trabalho como propriedade privada, legitimaram também a desigualdade entre os indivíduos, aproximando-os, Hobbes e Locke, na concepção do liberalismo clássico:

A desigualdade entre os indivíduos, a partir do liberalismo clássico, molda todos às novas situações e às necessidades do mercado. Dessa forma, “o trabalho de um homem também é um bem que pode ser trocado por benefícios tal como qualquer outra coisa” (HOBBS, 1988, p. 150). A conversão do trabalho em mercadoria só é possível porque ele é propriedade de cada indivíduo e nesse sentido não há nenhuma diferença entre o pensamento de Hobbes e Locke. Ao contrário, é isso que os coloca entre os pensadores da burguesia e, conseqüentemente, do liberalismo. (PEREIRA, 2011, p. 47).

Proprietário de sua força de trabalho a despeito de qualquer outra propriedade, o indivíduo por si figuraria como igual em sua relação com outros, integraria e participaria da sociedade burguesa por fazer-se por e em princípio como proprietário.

Neste sentido o ideário para instituição de uma educação com vias a formação do *gentleman*, as bases para a crise do indivíduo e conseqüentemente da escola começaram a ser dados:

O pensamento da burguesia deixa claro que todos podem participar da sociedade burguesa, mas os proprietários decidem os seus rumos. Mantendo **cada um em seu lugar**²⁰, a burguesia se fortalece como classe dominante e para que isso seja aceito pela maioria da população, criam-se canais de participação, justifica-se a desigualdade pela falta de mérito e a ilusão de uma educação universal e transformadora. Numa sociedade assim organizada, que tem como modelo um indivíduo que a maioria das pessoas não consegue atingir, [...], a escola torna-se o meio mais importante para a difusão da concepção burguesa de indivíduo, constituindo assim, o indivíduo concreto. A aceitação desse modelo entre os mais pobres acontece de forma passiva e sua efetividade se realiza tal como é pensada pela burguesia. Quando alguns, dentre os mais pobres, eventualmente percebem que dificilmente se tornarão *gentleman* e que as ações requeridas por essa concepção não se realizam no cotidiano de suas relações, passam a culpar-se pelo seu fracasso. Nessa perspectiva, o indivíduo em crise gera a principal causa da crise da escola. (PEREIRA, 2011, p. 53 e 54).

Neste arranjo, ou modelo de contrato social, o Estado agiria visando a manutenção das desigualdades, atuando de forma repressiva àqueles que de alguma maneira intentam subverter ou romper a lógica estabelecida:

[...] ao Estado cabe a manutenção da propriedade privada e com ela, a ilusão de que um dia todos serão proprietários. Essa ideia leva os indivíduos a se comportarem como burgueses, sem, no entanto, serem proprietários. Eles apenas possuem na sua mente a expectativa de que um dia isso venha a ocorrer, pois já incorporaram a ideia de que só dependerá do **seu** empenho, do **seu**²¹ talento e do **seu** trabalho. Portanto, como já foi dito, é atribuída ao indivíduo a

²⁰ Grifo do autor.

²¹ Idem.

responsabilidade pelo **seu** sucesso ou pelo **seu** fracasso. Dessa forma, a classe social dominante mantém dominadas as demais classes oferecendo aos seus membros, a possibilidade de se tornarem também proprietários. Posto isto, fica claro que para o burguês tudo pode ser reformado, exceto os fundamentos que justificam a sua dominação sobre o proletariado. (PEREIRA, 2011, p. 109).

Deste modo, Pereira (2011) concluiu que atualmente não há um enfrentamento das causas da crise passada pela educação, considerando residir a crise na própria concepção de indivíduo que sustentaria toda a composição da tessitura social.

Em outro sentido e em perspectivas de integração dos sujeitos aos novos arranjos sociais, consideradas as transformações decorrentes dos movimentos de globalização cultural, mundialização dos capitais e reestruturação dos modelos produtivos, Rodrigues (2006), propunha para a possibilidade de modificação dos arranjos hoje existentes a constituição de espaços efetivamente públicos, com plena democratização e participação dos indivíduos em sua organização e gestão, reestruturando como proposta, a própria atuação do Estado.

Rodrigues (2006), ao longo de seu trabalho, discorreu sobre as implicações de ações nesta direção, logo ao início apontou para o caráter ideológico das transformações decorrentes da globalização. Como exemplo, a concentração nos indivíduos da responsabilidade pelos processos de integração no mercado de trabalho, dificultando perspectivas coletivas de atuação:

Esse deslocamento atribui a inserção dos trabalhadores num mundo de prosperidade, com expectativas em construção e esperanças sempre renovadas, à sua capacidade de adaptação às transformações científico-tecnológicas proporcionadas pela reestruturação produtiva. A exclusão passa a ser compreendida como um problema particular, e não estrutural, pois “somente os que se dispuserem a abrir a mente para os novos valores (neoliberalismo), fizerem as escolhas educativas corretas (uma educação voltada para o mercado globalizado) e assimilarem as reformas estruturais com entusiasmo, terão um futuro grandioso” (Leher, 2002: 197 in.: RODRIGUES, 2006, p. 24).

Havia em Rodrigues (2006) aproximações a Peres (2009) e Carvalho (2016) quanto da percepção e investigação sobre as modificações dos mundos do trabalho acarretarem modificações nos arranjos sociais e proporem demandas outras à educação. Porém, em seu contexto investigativo Rodrigues (2006) postulou a possibilidade de adequação e reformas a contar da efetiva gestão democrática dos espaços públicos, entendendo que:

Não se trata, portanto, de enfatizar mudanças no processo de gestão pela introdução de inovações tecnológicas, pela adequação aos ritmos da globalização e pelo controle da qualidade através de critérios meritocráticos. Trata-se de atribuir um sentido ético-político à reconstrução do Estado, definindo as finalidades de suas instituições, dentre elas a escola, pela

perspectiva daqueles que historicamente tiveram seus direitos negados na sociedade brasileira. (RODRIGUES, 2006, p. 41).

Ao fim de seu percurso investigativo, Rodrigues (2006) indicou a necessidade de ações à reestruturação para uma sociedade socialista e democrática, pautadas no redimensionamento ético-político de todos os sujeitos envolvidos nestas ações:

Do ângulo da gestão da escola pública, isso significa aprofundar a organização ético-política dos sujeitos envolvidos em seu cotidiano e a consolidação dos recursos teóricos que permitam a fundamentação dos princípios, valores e propostas pedagógicas em torno da igualdade, da democracia e da solidariedade. Sem essa definição, a afirmação da pluralidade, das identidades e das diferenças pode restringir o sentido da participação, da autonomia, da qualidade e da aprendizagem aos pressupostos seletivos, competitivos e excludentes do mercado. Na medida em que a gestão escolar potencializa a participação, a autonomia, a qualidade e a aprendizagem pelos princípios, valores e propostas de igualdade, de democracia e de solidariedade, suas finalidades pedagógicas se articulam com interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, confronta-se com a tradição clientelista, paternalista e autoritária da elite brasileira, que se aproxima de uma concepção reducionista de Estado, para perpetuar o mínimo em termos do direito à educação, ao conhecimento e à cultura. desrespeito, o não-reconhecimento e a dominação cultural através do diálogo, da socialização entre os membros da classe trabalhadora. A construção da educação numa perspectiva socialista e democrática não se faz apenas por fora da escola, esperando que as contradições das forças produtivas no capitalismo conduzam num processo espontâneo e natural à superação de uma realidade cada vez mais excludente e violenta. Tampouco a atuação voluntarista de agentes educacionais por dentro da escola pode ser capaz de incutir uma disposição revolucionária em um contexto tão marcado pela negação, pela desesperança e pela apatia. [...] a gestão da escola pública na direção exposta acima se configura como uma necessidade para a construção do Estado democrático. (RODRIGUES, 2006, p. 193 e 194).

Ainda na vertente administrativa, ou na perspectiva analítica da introdução da lógica do capital nos sistemas educacionais e a captura dos sujeitos para o atendimento das demandas do capital, Di Pietro (2008), para refletir sobre as possibilidades de escolarização ou desescolarização da sociedade, usou a teoria do capital humano como viés analítico.

Di Pietro (2018) partiu para investigação sobre os processos de mercantilização da educação e a transposição dos espaços de aprendizado também para espaços outros, para que as possibilidades formativas se darem também em outros espaços sociais, a exemplo, nas empresas.

Por este contexto analítico, Di Pietro (2008) observou processo de “privatização da educação” desresponsabilizando gradualmente a sociedade na proposição de políticas públicas e ou ferramentas e equipamentos para a educação, convertendo a sua possibilidade em um empreendimento do indivíduo.

Neste caminho observou:

São muitas as formas e estratégias pelas quais hoje o aluno e seus familiares são responsabilizados pela educação, a despeito de uma série de políticas públicas, mais recentemente, buscarem suprir esta demanda que recai totalmente sobre estudantes e suas famílias. Na esteira dessas idéias observa-se fortemente na universidade a promoção de um ideário aos estudantes de que seus estudos são investimentos, o que vai novamente ao encontro das proposições centrais da TCH. Com isto, retira-se da sociedade a responsabilidade em garantir a formação do ser humano e repassa-se aos próprios indivíduos, que devem capitalizar recursos privados, com base e na crença de que o rendimento futuro poderá ser garantido pela sociedade, desde que o aluno tenha correspondido ao que a sociedade precisa. [...] Esta perspectiva de educação, como um investimento individual, está também presente nas obras dos administradores defensores de que todas as instituições e todo o tempo é espaço-tempo de escolarização, de aprendizagem. A substituição do conceito de “proletariado” por “cognitariado”, por Toffler ou mesmo a negação da existência de classes, por Drucker, reforçam a proposta de auto-investimento, além de responsabilizar o próprio trabalhador pela sua empregabilidade (DI PIETRO, 2008, p. 149).

Di Pietro (2008) reconheceu também que houve um grande aumento da oferta da educação e do espaço escolar como mercado de trabalho: “a instituição escolar aparece como o ‘mercado de trabalho’ que mais cresce no mundo inteiro.

Neste sentido, a expressão ‘indústria da aprendizagem’ e ‘indústria do conhecimento, divulgada na atualidade, apontavam para a educação como um produto cada vez mais disputado” (Di Pietro, 2008, p. 151). Concluiu ponderando que o trabalho em educação não se constituiria como um trabalho material, logo, a própria educação não se instituiria como algo mercantilizável, sendo necessária a dissociação do espaço escolar, por suas especificidades, de outros espaços sociais:

A educação como um trabalho não material, em nossa perspectiva, reafirma sua característica não mercantilizável, por meio da qual o conhecimento não é um produto e o aluno não é um cliente e, neste sentido, a escola tem sua especificidade diferenciada da empresa. Enquanto prática social, como eixo condutor da prática educativa, a escola possui não só um espaço legítimo de vivência das contradições, mas de análise destas enquanto saberes socialmente produzidos e como práticas sociais determinantes e determinadas. (DI PIETRO, 2008, p. 157).

Com outro viés à aproximação temática, os trabalhos de Oliveira (2016), Hübner (2009) e Costardi (2010), pautaram-se em referencial psicanalítico para observação de alguns aspectos da educação.

Sem em nenhum dos casos pretenderem psicanalisar a educação, fizeram uso do referencial para melhor proposição de questões ao seu entendimento, possíveis enfrentamentos e, desse modo, ponderarem como de alguma maneira a própria perspectiva da psicanálise poderia contribuir como ferramenta para a educação.

Deste modo Costardi (2010), logo na apresentação de seu trabalho manifestou:

[...] não pretendemos que a psicanálise seja uma teoria mestra, que colonize a educação com seu referencial, até porque a ética da psicanálise tem uma especificidade que não a coloca em posição de ser oferecida ao mundo e sustentar, por exemplo, o processo educativo, mas apostamos que ela possa produzir um questionamento ao campo educativo, na medida em que a descoberta freudiana sobre o desejo constitui um ponto que repercute sobre outras posições éticas. (COSTARDI, 2010, p. 02).

Ainda em Costardi (2010), na “descoberta do desejo” e na tensão entre ética e moral, a autora propunha a aproximação entre psicanálise e educação. Nesse percurso em tensão remontou para constituição do sujeito, valendo-se tanto do trajeto freudiano à construção da psicanálise, quanto de leituras de Lacan sobre os trabalhos de Freud.

Hübner (2009), também propunha em seu trabalho reflexão sobre as formas de apreensão e possibilidade de compreensão do sujeito a partir do referencial freudiano e deste ponto, analisar a possibilidade de gestão democrática na educação. Para tanto, considerava sobretudo a escola como espaço de estada e promoção de discurso social e não como instância ou local para o desejo.

Ao ponderar que na sociedade atual existiria uma centralidade nos objetos como elementos significativos ao estabelecimento das relações sociais, esvaziando e retirando os sujeitos da base simbólica destas relações, Hübner (2009), partiu então para análise sobre a educação escolar considerando que:

Não há exagero ao dizer que a escola cumpre com uma função muito mais política do que social. Política esta que não corresponde e nem estabelece o lugar da palavra, mas de uma política remetida aos ideais de uma Ordem institucionalizada e talvez irrevogável pela sociedade. É uma característica própria de um contexto social capitalista, com características neoliberais e globalizadas, no qual há, no capital, a centralidade que organiza as relações sociais. Neste contexto, a escola parece advogar em prol do discurso unilateral do capital, e se apresenta como instrumento fundamental na manutenção da situação, como se apresenta no social. A escola, como instituição eminentemente moderna, representa um lugar de excelência no campo da educação, disponibilizando ao sujeito um espaço de possibilidades anunciadas nos ideais de uma cultura. (HÜBNER, 2009, p. 27).

Oliveira (2016), possuía como objeto para reflexão indagações sobre como o referencial psicanalítico, o conhecimento de alguns de seus conceitos ou perspectivas analíticas poderiam contribuir aos profissionais da área educacional no enfrentamento de questões sobre a educação. Isto, sem intenção ou pretensão de constituir o profissional da educação em psicanalista ou ainda, “terapeutizar as relações de ensino”.

Deste modo Oliveira (2016) percorreu em seu trabalho por conceitos, a exemplo, como desejo, libido, inconsciente, pulsões e aportou suas reflexões sobre aspectos da violência escolar.

A partir da apreensão do sujeito pela perspectiva psicanalítica, sujeito composto por e em tensões e pulsões do desejo, que Oliveira (2016) apontou para a possibilidade aprendido:

O aprendizado de um conteúdo, seja ele qual for, envolve o adiamento de satisfações e a adequação das paixões às demandas e permissões oferecidas pela sociedade. Este adiamento não elimina a energia envolvida, mas dela lança mão para que o processo de aprendizado ocorra e que a civilização dela desfrute para sua organização e construção. Neste contexto, não há como negar a existência de certo grau de frustração do sujeito que aprende, seja no adiamento de satisfações para se dedicar ao aprendizado, seja na constatação de que não sabe e que, conseqüentemente, algo lhe falta. (OLIVEIRA, 2016, p. 134).

Por outro caminho, mas aproximando-se de Oliveira (2016), Costardi (2010) observou relação paradoxal cujo:

[...] o processo civilizatório permite ao ser humano articular meios de defesa contra as fontes de sofrimento que lhe afligem – o corpo, as forças da natureza e os relacionamentos com os outros homens – mas, por outro lado, em nome da coletividade, cada ser humano renuncia a uma parcela de sua satisfação pulsional e o saldo dessa relação homem-civilização é um certo mal-estar. (COSTARDI, 2010 p. 50).

Costardi (2010) seguiu então em busca de alguma compreensão sobre se o mal-estar poderia ser educado, para posteriormente concluir:

Mas o que implica reconhecer que se produza um mal-estar para o sujeito como resto do processo educativo? Sobretudo, isso quer dizer que a educação se realiza em uma tensão e que ela não pode se furtar a sua responsabilidade quanto a fazer entrar em jogo o sujeito do desejo, sem o que seu ponto de chegada seria apenas a instalação da neurose. É importante, assim, que uma suspeita paire sobre o Bem absoluto e natural para que o mal não fique apenas assombrando o sujeito com suas exigências morais, com seus retornos sintomáticos ou com suas atuações devastadoras, mas que ele possa se deslocar e ser empregado criativamente pelo sujeito, até mesmo para que este se separe da demanda do Outro e abra mão de ser um adepto convicto da grandiosidade do seu próprio sacrifício (COSTARDI, 2010, p. 91 e 92).

Evidentemente as conclusões de Oliveira (2016) e Hübner (2009) se distanciavam das de Costardi (2010), pelas peculiaridades dos trabalhos e diferenças de objetos, porém em sua busca reflexiva sobre a (im)possibilidade de gestão democrática na educação, com base no referencial adotado, Hübner (2009) indagava:

O que faria um sujeito participar das decisões políticas de sua escola se não o reconhecimento da impotência desta frente ao que lhe é exigido? [...] me parece possível dizer que a gestão democrática na educação escolar não revela a democracia como uma manifestação política livre de condicionantes. Ao remeter a escola e a educação a princípios de gestão, torna-se claro que a instituição escola não está para a discussão como tal. Ela não é objeto de análise, sua condição de instituída não provoca questionamentos. A convocação é para que a democracia se faça presente na gestão, e não nas decisões sobre sua existência por exemplo. A gestão visa à manutenção da

escola em seu melhor funcionamento. A palavra gestão remete a uma necessidade, a uma representação de objetivos, ela supõe uma intencionalidade (HÜBNER, 2009, p. 48)

A supressão do espaço escolar como objeto, seu deslocamento como ponto de atenção aos sujeitos que de alguma maneira seriam chamados para participar de sua dinâmica de funcionamento em uma “administração participativa” ou ainda, a supressão e desescolarização da sociedade, levaria Hübner (2009) a concluir que este processo de constituição do espaço escolar, embora deslocasse e re-significasse sujeitos e objetos, não destituía dos sujeitos a responsabilidade de sua edificação. Neste sentido entendeu que:

Pode-se afirmar, então, que os prazeres e os desprazeres se produzem na mesma relação histórica, embora com proporcionalidades diferentes, de modo que uma se intensifica mais que a outra em dados momentos e circunstâncias. Parece-me que a escola, neste contexto, se apresenta como promessa de suporte para adentrar na cultura com maior garantia de realização. Realização esta que se vincula à promessa de uma condição fálica do ser, apresentada pela Ordem social vigente, a qual, neste trabalho, foi descrita vinculada aos imperativos da sociedade capitalista contemporânea [...] Com isso, fica evidente a necessidade de esclarecer as diferenças de valores, princípios e possibilidades que a escola, como instituição, pode oferecer. Talvez se possa questionar se esta Instituição deve ser uma extensão dos valores da sociedade, afinal, que transformação ou mudança pode haver quando as pautas escolares estão repletas de reprodução daquilo que causa prazer ou desprazer para o sujeito? Em outras palavras, tudo que se contrapõe ao princípio do prazer no real engendra o discurso educacional. O problema é que este vem carregado com a ideologia de um sistema anunciador do fim deste real, como se fosse possível a sustentação de um gozo fálico, pleno. (HÜBNER, 2009. p. 6 E 66).

Próxima desta perspectiva de contraposição ao princípio de prazer, as reflexões de Oliveira (2016) conduziram para insuficiência instrumental nas instituições de ensino com vias a compreensão e lida com propagação de ideário de liberação de energias pulsionais em uma sociedade de massa:

Infelizmente, o que se percebe por um lado é a utilização das energias pulsionais pelos meios de infotimento, comunicação e consumo para que o sistema se mantenha. Por outro lado, as instituições de ensino não parecem dispor de recursos para lidar com a atual configuração subjetiva de seus alunos. A sociedade de massa precisa da “liberação” dos impulsos mas evita a reintegração de seus conteúdos. [...] A busca por prazer imediato impele os sujeitos às organizações “de guerrilha” na medida em que sabotam os processos de ensino e aprendizagem – mesmo que inconscientemente. O “Inimigo Nacional” figura-se em qualquer elemento da cultura que sirva de recipiente transferencial para toda e qualquer projeção advinda dos sujeitos e que podem ser habilmente manipuladas em função de uma finalidade outra. No contexto das instituições de ensino, assim como em outros contextos grupais, escolhem-se figuras de expiação, que são utilizadas, inclusive, para manter o grupo coeso na medida em que são odiadas por seus membros. (OLIVEIRA, 2016, p. 157 e 158).

Deste ponto aportávamos na reflexão de Silva (2011), que visava explorar, por meio dos trabalhos de Nietzsche, a possibilidade de educação. Uma educação pulsional partida da tese central que sustentaria: “só existir educação, nos moldes nietzscheanos, se aquilo que um ser humano é mais intimamente quando nasce puder ser transformado de modo definitivo, irreversível e irremediável, ou seja, de modo radical” (SILVA, 2011, p. 19).

Para tanto, Silva (2011) explorou nos escritos do filósofo alemão conceitos como os de pulsão, vontade de poder, eu e o si, a exemplo, para da possibilidade de compreensão destes e outros conceitos apropriados e trabalhados por Nietzsche, pensar a plausibilidade de sua tese.

Embora Nietzsche não se caracterize como um filósofo de sistemas e resida na contradição a sua característica mais pujante, Silva (2011), transitou pelos tipos nietzschianos compondo ao longo de seu trânsito:

O sistema educacional para Nietzsche era acima de tudo um esforço coletivo e social de modelagem pulsional. Resta saber que tipo de modelo pulsional se busca estabelecer com esses sistemas educacionais e os limites deles na realização daquilo que para Nietzsche realmente era educação: diferenciação entre condição de nascimento e condição de morte. (SILVA, 2011, p. 114).

Condição de nascimento e condição de morte, eterno retorno, vão povoando o percurso investigativo da autora, surgindo e se engendrando a demais elementos que facultariam Silva (2011) afirmar com o apoio do filósofo alemão que:

[...] cultura e formação não estão presas ao mesmo esquema conceitual, pelo contrário, encontram-se em esquemas conceituais distintos e contrários. Para Nietzsche, o esforço da educação ou da formação é o de impedir qualquer transformação pulsional, seja decadência, seja ascendência, ao passo que a cultura é justamente o contrário, o esforço pela mobilidade pulsional, que pode ser traduzido em criações sociais a partir de uma vontade de poder atuante. (SILVA, 2011, p. 119).

[...] Os ápices da cultura e da civilização estão separados entre si: não devemos nos deixar extraviar sobre o abissal antagonismo entre cultura e civilização. Moralmente falando, os grandes momentos da cultura sempre foram tempos de corrupção; e, novamente, as épocas da voluntária e coerciva domesticação animal (“civilização”) do homem foram tempos de intolerância para as naturezas mais espirituais e ousadas. A civilização quer outra coisa que a cultura quer: talvez algo inverso... (NIETZSCHE, GP, p. 51 apud.: SILVA, 2011, p. 119).

Na posse de algumas bases, dentre elas as aqui rapidamente mencionadas, Silva (2011), partiu para a investigação da educação possível encontrando e dialogando inicialmente com a perspectiva de uma educação civilizatória, educação esta que:

Ao educar o indivíduo para que atenda às necessidades da sociedade, educa-se para que seu arranjo e constituição pulsionais se amoldem ao da sociedade

civilizada e, principalmente, para que não se alterem. Se se atenta para as palavras destacadas em negrito na citação (“hábito, impulso e paixão”), percebe-se que a educação age de maneira a fomentar ou mesmo criar pulsões que aceitem a ordem pulsional vigente na sociedade civilizada, o que a educação moderna quer é justamente fazer com que cada indivíduo se torne uma peça nessa grande máquina, desindividualizando-o e despersonalizando-o. O caminho para esse objetivo é duplo e consequente: a democracia na educação e aquilo que se esconde por trás dela, a moral. (SILVA, 2011, p. 142).

E ainda em outro ponto:

A educação civilizatória se esforça por manter a regularidade nesse jogo de certezas e probabilidades, maneira de fazer com que um indivíduo persevere na própria vida, pois, na ausência dessa certeza, os mais fracos se desesperariam e morreriam, como Nietzsche afirmou no *Lenzer Heide*: “Ora, a moral protegeu a vida do desespero e do salto no nada” (NIETZSCHE, GP, p. 59). A incerteza quanto ao eterno retorno é mais poderosa do que a certeza da sua existência. É possível se acomodar mesmo às piores dores e ao seu retorno quando se tem certeza sobre elas, mas a incerteza quanto a isso esmaga, não é possível pensar em construir novos planos, em planejar um novo futuro quando não se tem certeza sobre o futuro; é isso o que leva Zaratustra a esbravejar com o anão quando ele, antecipando o eterno retorno, afirma que tudo o que é reto mente. Mas a educação para a cultura pode ser diferente? Tem ela forças para manter seu educando na corda bamba e lidar com a angústia que a incerteza traz? Também não. Como afirmou Zaratustra, o maior e o menor dos homens ainda são demasiado humanos. (SILVA, 2011, p. 226).

Silva (2011) encontrou e aportou em Zaratustra para construir suas conclusões e a impossibilidade de uma educação para o “além-do-homem”. Esta a limitação da educação nietzschiana e a tentação de Zaratustra em sua autoeducação.

Mesmo os tipos superiores visitados pela Silva (2011) nas obras de Nietzsche limitavam-se as condições de vida e condições de morte, a repetição:

Nada que ele faça pelo homem superior pode impedir que haja manutenção em sua condição de vida e que esta seja a ponte entre uma repetição da condição de nascimento na condição de morte, pois o eterno retorno do mesmo faz com que o “por ser” seja a eterna repetição do “já sido”. E isso o si que é Zaratustra e sua vontade de poder não podem aceitar. Essa é a compaixão de Zaratustra pelo homem superior: que ele não possa auxiliá-lo a fugir de toda a decadência. A última tentação de Zaratustra não descreve apenas o limite da autoeducação de Zaratustra, mas o limite da educação para Nietzsche. Por mais que a educação se realize distinguindo a condição de nascimento e a condição de morte, por mais que a transição entre os tipos permita a ascensão, e que a educação seja feita como ascensão tipológica, aos moldes da educação para a cultura, a compaixão e o cuidado/preocupação que se tem pelo educando e seu destino não permitem que o homem superior devesse em além-do-homem. (SILVA, 2011, p. 240).

Dispostos aqui rapidamente alguns elementos encontrados nas teses e dissertações contidas no grupo, ficava mais claro e evidente a quantidade de saltos, desvios e lacunas que produzíamos para a apresentação e algum arremedo de tradução dos trabalhos.

Com cautela para não malversar sobre o que os autores, indistintamente, tiveram o cuidado de construir dentro de seus objetos e de posse de seus referenciais, cabia e entendíamos necessário algumas ressalvas e considerações:

- Que os trabalhos trazidos não possuíam ou tinham o caráter de serem complementares ou, que integrariam de algum modo qualquer a intenção sobre os grupos se constituírem como blocos homogêneos dentro de sua proposta temática;
- Que os trabalhos não se referenciavam mutuamente, aproximando-se ou distanciando-se na similaridade de adoção de dado referencial teórico e adoção e caminhos de elaboração de crítica e entendimento sobre seus objetos.

Deste modo não nos preocupamos em verificar possíveis contrariedades nas formas de entendimento dos autores trazidos em razão de objetos aproximados, reafirmando não ser nossa intenção “confrontá-los” entre si, mas ao final da composição dos grupos e leituras, verificar se nossa hipótese sobreviveria frente ao então encontrado e trazido.

4.3. Dos grupos: uma leitura

Só a ANTROPOFAGIA nos une.
Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.

Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz.
Andrade, O. 1928. (Início do Manifesto Antropófago)

A produção de uma leitura sobre o elencado nos grupos nos impunha novamente a necessidade de denúncia da fragilidade e precariedade da construção.

Para tanto, retomariamos rapidamente a referência castoriadiana à noção de conjunto que: *“como unidade idêntica a si não elimina a diferença dos elementos que lhe pertencem, mas coexiste com ele ou sobrepõe a ela – enquanto que as diferenças internas são provisoriamente abolidas no estabelecimento deste, ou consideradas como não pertinentes ou indiferentes* (CASTORIADIS, 1995, p. 263), noção esta que denunciaria a existência de diferenças internas não abolindo, pela inclusão no grupo, eventuais contrariedades ou contradições entre os trabalhos ora elencados.

Outro elemento trazido na leitura decorreu da própria precariedade na distribuição dos trabalhos ao longo dos grupos constituídos. Catalogados a partir dos filtros “escola”

e “civilização”, para destes serem lidos se com alguma incidência temática em nossos marcadores, a distribuição dos mesmos respeitou o maior ponto de atenção, embora os próprios marcadores: conhecimento / verdade – disciplinarização – socialização; nos trabalhos se intercambiassem em maior ou menor grau conforme o recorte teórico e objeto.

Neste sentido e distante do apontamento do NDLTD Global ETD Search como um *magma*, o banco de dados serviu como base da qual pudemos retirar elementos conjuntistas e conjuntizáveis, fixar termos de referências simples, entendendo e considerando a incapacidade de reconstruirmos idealmente, adotássemos quaisquer arranjos, o que os trabalhos expressavam e fundamentalmente as realidades e objetos sobre os quais se debruçaram.

Deste modo, não houve ou havia intenção na constituição dos grupos de confrontar os autores visitados e os contidos nos trabalhos entre si, mas verificar se os trabalhos encontrados poderiam de alguma maneira dar sustentação, provocar reformulação ou, negação de nossa hipótese.

Valíamos também de outro ponto para a coleção de trabalhos e proposta de leitura: a ideia ou pressuposição sobre se a possibilidade de alguma vinculação e sustentação de relações entre espaço escolar como instituição ou ferramentaria ao civilizado, amparada de alguma maneira em formas de imbricação e cambio entre os marcadores então trazidos como indexadores de potencial entrada e caminho para alguma percepção sobre esta instituição.

Foi evidente que nos arranjos a disposição dos objetos observados e referenciais teóricos apropriados e utilizados pelos autores davam a possibilidade de relacionamento entre o trabalho e os marcadores, o que não significava que a inclusão do trabalho em um determinado grupo era decorrente do apagamento ou inexistência de qualquer relação a outro marcador presente em algum outro grupo, isto pela própria imbricação e emaranhamento dos marcadores como indexadores em um eixo mais amplo - escola e civilização.

O trabalho de Silva (2012), como um exemplo, que a partir de Adorno e Arendt propunha ao longo de sua reflexão elementos sobre a atividade de pensar e capacidade de julgar atrelados como pontos à inferência e reflexão sobre a constituição de uma “cultura de dominação”, trabalho disposto no Grupo 1, poderia figurar em grupo conformado pelo marcador disciplinarização.

Ainda nesse exemplo, na caminhada pela leitura do trabalho encontraríamos momento em que a reflexão não só mencionava uma “cultura de dominação”, mas articulava, imbricava elementos para que apreendêssemos alguma forma de entrada e também observação do denominado como “cultura de dominação” pelo autor, isto nos daria algum subsídio para “levar” o trabalho também ao encontro do marcador socialização.

Pensar, no sentido arendtiano, não é uma atividade para se adquirir conhecimento, não diz respeito à ciência e à tecnologia; é uma atividade para capacitar a pessoa a distinguir o certo e o errado e proporcionar tomadas de decisão. Pensar está relacionado a uma redescoberta e uma re-inscrição de sua pertença ao mundo, para refletir sobre o que nele se passa; é uma incessante procura de sentido, enquanto o conhecimento, a faculdade de conhecer, remete à cognição. (SILVA, 2012, p. 68)

Somente quem se estabelece solidamente nesse mundo, que planta seus pés nessa terra firme pode assegurar nele o seu lugar ou pertença. Isso significa que o pensar envolve o ter responsabilidade pelo mundo e orienta nossas ações e julgamentos. Mas isso pode passar despercebido, visto que, sem o mínimo de conhecimento, não é possível sobreviver, enquanto, sem o pensamento, é possível. Eu posso muito bem sobreviver sem parar para pensar, para refletir sobre o sentido das coisas e de minha própria existência, assim como de meus atos no mundo, isto é, sem me dar conta de que meus atos dizem respeito ao mundo a que pertenço. E é exatamente aqui – acreditamos – que a educação pode dar sua enorme contribuição, evitando esse equívoco. A escola pode ser o lugar onde as crianças entram em contato com as histórias do mundo, estas prenes de sentido. Através desses contatos, instigar os alunos a se perguntar que sentido têm essas histórias para eles; perguntar qual o sentido, além de sua funcionalidade/utilidade, dos atos humanos, das palavras, das falas deles próprios e de sua existência/pertença no e ao mundo. (SILVA, 2012, p. 90)

Os excertos trazidos não comportavam consigo a definição em sentido estrito do que Silva (2012) propunha como cultura de dominação e não esgotavam o processo reflexivo do autor sobre o eixo temático, mas foram trazidos apenas para tentar elucidar e reafirmar a precariedade de nosso exercício.

Com os excertos buscávamos exemplificar que houve no trabalho, para além de uma referência a modos e formas de a sociedade se fazer presente e instituída nos e para os sujeitos como dominação e, a inclusão de uma definição breve sobre o designado, houve senão “*in toto*”, momentos reflexivos que buscavam a construção e compreensão de como isso se dava ou deu em também implicação aos outros marcadores, permitindo-nos então a vinculação a um ou outro grupo.

Isto posto e em espécie de “apropriação antropofágica”, seguíamos para a tentativa de verificação de nossas premissas, uma delas versada sobre o espaço escolar constituir-se como maquinaria disciplinar moderna que incorporaria princípio de realidade projetando promessa civilizatória para a sua instituição.

Nas leituras, praticamente todos os trabalhos fizeram uma análise do contemporâneo e colocaram a educação, por conseguinte o espaço escolar, como instância ou instituição social que abrigaria – receberia de alguma maneira, responsabilidades para a integração e ou emancipação dos indivíduos na tessitura social a qual pertenceriam.

No Grupo 2, pela própria conformação, Cesar (2004) questionava logo nas primeiras páginas o sentido da escola, uma vez que esta, na contemporaneidade, não mais se constituía como uma “instituição disciplinar por excelência”, para tanto, remontava suas origens à própria instituição da modernidade e o espaço escolar conformando uma arquitetura pedagógica elaborada a dirimir as diferenças dos sujeitos.

Porém, como observado ao longo do trabalho de Cesar (2004), toda uma série de transformações sociais promoveriam e sustentariam a necessidade de outras formas de controle dos sujeitos e sociedade, transformações refletidas no caso brasileiro, na constituição discursiva contida nos documentos oficiais reguladores da educação e propositores de práticas e funcionamento dos espaços escolares.

Os trabalhos de Moreno Filho (2016) e Favere (2011), também articulavam em consonância com seus objetos o espaço escolar como ferramenta disciplinar, porém transitavam, enquanto ferramentaria, para a sua instituição atualmente em uma sociedade de controle, decorrente, “*grosso modo*”, da reorganização do capital em um mundo neoliberal.

Assim, em sobrevoo, os elementos contrários que ainda não incidiriam em condição de contradição nos grupos, residiriam em leituras sobre o mundo contemporâneo, com todos os fluxos de desregulação promovidos pelo capitalismo atual que impediriam ou obstaculizariam marcas identitárias pautadas no “exercício do pensar” à constituição dos sujeitos. Desregulação também incidente nos espaços, práticas e lógicas formativo-funcionais escolares.

Esta notação não condicionou a possibilidade de afirmação, ao menos formal, sobre o espaço escolar não ser atinente ao seu tempo. Grosseiramente, a desregulação do espaço escolar foi sincrônica e atinente à condição do capitalismo atual, cabendo ao espaço escolar *semiformar*, a exemplo de trabalho trazido no Grupo 1, e ou ainda agir como maquinaria para controle por meio da apreensão e produção de subjetividades, como em trabalhos contidos no grupo 3.

Na tônica do estabelecimento de contrariedades e em sintonia com as exigências do capital, no Grupo 3 encontramos trabalhos que apontariam para a introdução no espaço

escolar de outros saberes-discursos advindos da reestruturação dos arranjos produtivos, incidindo tanto na captura e ou produção de subjetividades, quanto na introdução de lógica à estrutura organizacional e governativa similares as existentes nas empresas.

Ao encontro e sobre o estatuto de “verdades discursivas”, ou melhor dizendo: sobre possibilidades de construções discursivas virem a receber estatuto de verdade e com isso implicarem em modificações de subjetividades e em concomitância e decorrência, na adoção pelos sujeitos de outras práticas na regulação-funcionamento do espaço escolar, os trabalhos do Grupo 1 contribuiriam nesta direção. Trabalhos que embora articulariam nossos três marcadores, não se traduziriam ou produziram como algum tipo de somatória para valência de elementos encontrados nos demais grupos.

Por um outro ponto ao voltarmos ao Grupo 3 na perspectiva do encontro do sujeito de desejo, sujeito erigido em meio a tensões pulsionais, as possibilidades de educação, instituição e ou funcionamento de espaços escolares estava implicada também em arranjos do capital que por fluxos de desterritorialização, decodificação e imaginários de acesso ao gozo promoveriam tensões e ajustes nas formas de subjetivação.

Neste panorama, o imaginário social sobre o espaço escolar, mesmo desregulado pelas condições materiais do mundo contemporâneo, não se desregulava enquanto promessa civilizadora e ferramenta instituída para civilizar e propiciar o civilizado aos sujeitos que dele algo esperassem ou se valessem.

Se referenciarmos-nos em trabalhos contidos no Grupos 1, o imaginário sobre o sujeito civilizado pareceria ainda residir no “homem iluminado”, no homem projetado pelo iluminismo. Se no Grupo 1 havia a reflexão direta sobre algumas bases da razão moderna e sua instrumentalização como negação a “iluminação ou civilização”, no mesmo Grupo, encontrávamos também a negação ao homem iluminado gravitando na perda da capacidade interpretativa e de produção de própria malha simbólica. Isso mesmo se considerássemos as possibilidades de associação – transfiguração do senso comum em consciência prática conforme discussão trazida por Benincá (2002).

Embora o imaginário social sobre o espaço escolar como ferramenta civilizadora permaneceria, a desregulação do mundo contemporâneo pelos “ajustes” do capital abriu marcas ao questionamento deste espaço como espaço suficiente ou condição necessária para a produção do civilizado.

Exemplo de questionamento trazido no Grupo 2, em que um dos trabalhos possuía como sua questão indutora o sentido da escola no mundo contemporâneo e propunha como possibilidade de educação para os sujeitos libertos ou emancipados, a necessidade

da educação comportar relações de alteridade em sentido radical e implicar, além da possibilidade de educação desescolarizada, em uma educação também despedagogizada.

Em indagações de quê civilizado, ou da possibilidade de alguma educação para a civilização, trabalhos contidos nos Grupos que buscavam em referencial psicanalítico ou nietzschiano para abordagem de seus objetos, apontavam para este caminho por meio da disciplinarização - controle – interdição das pulsões internas do sujeito ou, estas somadas ao esvaecimento da vontade de potência dos indivíduos, reservando ao espaço escolar a condição de um instrumento social civilizatório.

Ressalvemos, neste caso, que a educação de Zaratustra ou a educação do para-almém-do-homem não se confundiria com alguma educação pastoral para a civilização.

Para a civilização ou, para o socialmente sancionado como civilizado, registrava-se a necessidade de alguma forma de cerceamento ou controle dos sujeitos, indistintamente de para qual grupo se olhasse, parecendo a constituição da civilização senão como resultado de ações bárbaras, como algum ato ou exercício de poder admitido e sancionado socialmente para com os indivíduos com vias a este fim.

No grupo 1, um dos trabalhos trazia consigo de forma explícita a preocupação da educação e ações educativas se estabelecerem em zona ambígua e um tanto contraditória, demarcada pelas fugas da barbárie implicarem ou também se exercerem de alguma maneira violenta ou bárbara.

Evidentemente nossa provocação remetia a questão que aquilo que se esperava ou se chamava de civilizado deslocado frente ao projeto de civilização das luzes, porém, não se constituía nessa paisagem figuras estranhas que semiformavam ou deformavam o quadro sobre o qual se configura o espaço escolar.

Contrária ou “esfingicamente”, se possível o termo, nossa possibilidade para pensarmos se o outrora civilizado agora incivilizado, bárbaro e ou, se a barbárie de outrora agora civilização, aparentemente permaneceu sob as mesmas bases: continuamos exercitando o “*juntar-ajustar-fabricar-construir*” e o “*distinguir-escolher-estabelecer-juntar-contar-dizer*”²² tal como o constituído e instituído na modernidade.

Embora este processo se dê sob as mesmas bases, havia por ora nestes exercícios a produção de outras formas e arranjos promotoras de diferentes relações para a constituição de subjetividades e relações intersubjetivas; produção de outras formas e arranjos que promoviam contrariedades internas e externas aos sujeitos e que davam

²² Relembrávamos noções de *Legein* e do *Teukhein* trazidas em Castoriadis.

margem e sustentavam a indagação sobre o quê civilizado, mas não ainda uma negação radical com “*élan*” criador que permitisse um outro pensar sobre um outro civilizado.

Neste sentido, mesmo a produção de marcas de resistência ou tentativas de estabelecimento de pontos de fuga amparados na adoção de ferramentas críticas (e neste caso, isto não implica necessariamente na adoção deste ou daquele referencial teórico), pareciam carecer (ainda e também) de práticas de *purificação* (Latour, 1994).

Tal condição fez com que permanecêssemos em “zonas ontológicas” que distinguiam humanos de não-humanos, imbricando-nos em misturas seja quando do intento de alguma leitura, tradução ou, de alguma crítica.

A imersão em quadros de misturas não nos retirava ou retirou a possibilidade de manutenção da premissa sobre o espaço escolar ser instituído na modernidade como maquinaria disciplinar, além de sustentar-se em promessa e imaginário socialmente sancionado de ferramenta para a realização do civilizado, ou para a civilização.

As misturas pareciam corroborar a instituição e sustentação do espaço escolar como um ponto nodal, ponto de e para a convergência de diferentes saberes-discursos, de introdução de diferentes *doxas* à mediação e circulação social produzidas por múltiplos pontos de origem e diferentes colegiados legitimadores, mas ainda privados.

Ao buscar meios de tradução as *doxas* convergentes ao espaço escolar reafirmavam a instituição do espaço escolar em cisão interna, sem prejuízos para-si, (para as *doxas*), em sua potência e estabilidade dogmático-discursiva decorrente de alguma “autoconotação” de verdade.

A impressão é que a máquina de Boyle não só continuava a produzir ar no seu interior a partir do nada, como se expandiu, ganhou *sofística-ção* e principalmente: estava viva. É certo - e neste caso a repetição se justificaria - que:

“As experiências nunca funcionam bem. A bomba vaza. É preciso ajustá-la. Aqueles que são incapazes de explicar a irrupção dos objetos no coletivo humano, com todas as manipulações e práticas que eles necessitam, não são antropólogos, uma vez que aquilo que constitui, desde a época de Boyle, o aspecto mais fundamental de nossa cultura, foge a eles: vivemos em sociedades que tem por laço social os objetos fabricados em laboratório; substituímos as ideias pelas práticas, os raciocínios apodíticos pela *doxa* controlada, e o consenso universal por grupos de colegas. A boa ordem que Hobbes tentava reencontrar foi anulada pela multiplicação dos espaços privados nos quais é proclamada a origem transcendental de fatos que, apesar de fabricados pelo homem, não são de autoria de ninguém e que, conquanto não possuam uma causa, podem ser explicados. (LATOUR, 1994, p. 27).

Estas condições de avaria não só permaneceriam quanto se expandiriam e acabariam por, em intentos para alguma correção ou concerto, promovendo movimentos

antropofágicos cuja variação e pluralidade em preparos não alterava substancialmente o a ser abocanhado. A máquina continuava a produzir ar em seu interior e, aparentemente a preocupação e atenção recaía sobre as avarias e não pelo ar que a máquina expelia.

As avarias geraram maquinarias apêndices dedicadas a manutenção da produção de ar e a isto, senão ironia, o próprio processo de “autoinstituição social” (Castoriadis, 1995) em imaginários de outras formas, diferentes arranjos sob certas marcas de determinidades conjuntistas, até a constituição de condições materiais suficientes para a autoinstituição do radicalmente diferente, do novo como imaginário radical.

Neste sentido, para o espaço escolar sustentar qualquer possibilidade de seu imaginário e promessa civilizadora frente ao sobrevoado, permanecíamos com a impressão que a questão se fazia deslocada e, que qualquer proposição que se fizesse sobre este espaço careceria primariamente de considerar o que significaria civilizado, significando isto o que viesse a significar.

O deslocamento que apontava para o redirecionamento do olhar ao considerado civilizado enquanto um ponto de tensão e irradiação para se chegar ao espaço escolar sustentava-se na leitura deste espaço, instituído enquanto tal, remeter e ser inerente ao seu tempo de constituição enquanto uma instituição social. Um artefato da modernidade que carregou consigo a constituição moderna e promessa de libertação do homem sob as bases desta constituição.

Neste sentido, encontrávamos o espaço escolar a partir dos grupos, como: *“instrumento para a reprodução cultural que transborda os seus muros institucionais, invadindo e pedagogizando a indústria cultural. Um instrumento que remobiliza desejos e subjetividades devido a transformações nas relações de produção do capital, abrigo e incorporando lógicas administrativas empresariais para a produção de respostas as demandas sociais. Em momentos de remobilização ao visitar a própria “cultura” na tentativa de produção e redimensionamento simbólico sobre si à proposição de alguma práxis educativa, considera a práxis educativa como ponto de fuga e elemento de resistência às lógicas de dominação. Depara-se no exercício da própria práxis com o dilema ou paradoxo sobre a possibilidade de libertação da dominação e barbárie do mundo contemporâneo poder implicar também em outras formas de barbárie ou violência aos sujeitos.*

Na tentativa de síntese e aligeirada tradução do dialogado nos grupos, nos deparávamos com série de mudanças e tensões externas para o espaço escolar

convergentes, provocando também tensões em ritos e práticas internas à sua funcionalidade.

Porém, isto nos recolocava e parecia reafirmar o espaço escolar como artefato moderno, erigido incorporando grafias e marcas de princípio de realidade, instituído como quase-objeto e alicerçado na cisão entre humanos e não-humanos. Desse modo povoado em misturas pela produção de outros quase-objetos decorrentes de práticas e tentativas de traduções e resquícios de críticas sobre saberes-discursos para lá dirigidos.

A ampliação quantitativa de espaços privados produtores de saberes-discursos ou doxas controladas, a polissemia dos saberes-discursos que para o espaço escolar convergiam, a exemplo em trabalhos contidos nos grupos, não implicaram necessariamente em sua modificação como maquinaria disciplinar e ponto nodal em rede, do mesmo modo, a flutuação imaginária e ideológica sobre o ser civilizado e tensões no proposto e construído socialmente como realidade não alterou as bases de sua edificação.

Tais flutuações podiam denunciar sua insuficiência e ou obsolescência frente a profusão de demandas sociais atualmente existentes ou, o redimensionamento do considerado civilizado, “*reiniciando e provocando a redefinição do corpo social*”, mas que por-si ainda não alterariam as suas bases de constituição e instituição.

Neste sentido a questão sobre a possibilidade de desejarmos as “luzes” sem a modernidade, ou a civilização sem uma proposta de espaço escolar retornava. Os grupos trouxeram consigo, em forma geral, a preocupação com a constituição e formação do homem emancipado, liberto e consciente de si e do mundo.

As possibilidades deste homem também pareciam permanecer na posse de algum saber e domínio de suas vontades e pulsões, algum esclarecimento sobre si e sobre o mundo que poderia ou não se constituir pela mediação ou estada em espaços *formadores* escolarizados, porém, a possibilidade de esclarecimento ou emancipação fora destes espaços não implicou necessariamente em seu entendimento ou esvaziamento enquanto uma ferramenta para a civilização.

A possibilidade de libertação do homem dos grilhões da natureza e da sociedade para com isso se apropriar, como agente transformador, destas “duas naturezas” para a constituição de um mundo mais “humano” não nos pareceu desaparecida, embora nem sempre declarada explicitamente nos trabalhos nos grupos.

A questão que se colocava, a título de uma referência, pautava-se na inviabilidade de constituição do “*gentleman*” ou do indivíduo projetado pelas “Luzes”.

Embora alguns trabalhos indicassem a necessidade de constituição de alguma saída ética, moral ou estética para a proposição de uma outra educação e potencialmente outra configuração de espaço escolar, isto não significava por si que a proposição de um modelo ideal de civilizado a partir ou por estas saídas se daria como condição suficiente e ou necessária à provocação de transformações sociais à uma outra “educação”.

Neste ponto, precisávamos voltar a Castoriadis (1985) e lembrarmos Bauman (1985) cujo excerto extraído logo das primeiras páginas do *“Mal-estar da pós-modernidade”* nos provocava sobre dificuldades relativas a “natureza da civilização”, e que algumas das dificuldades não seriam passíveis de ajustadas por reformas.

Considerava ainda o princípio de realidade sob *judice* e julgado pelo princípio de prazer:

“O mundo das significações cada vez instituído pela sociedade não é evidentemente nenhuma réplica ou um decalque (“reflexo”) de um mundo “real”, nem tampouco sem relação com um certo ser-assim da natureza. Que este “deva ser levado em conta” na instituição do mundo pela sociedade, a sustente e a induza, pode parecer um truísmo, este truísmo é depositário daquilo que apareceu como, ao mesmo tempo, a verdade e a falácia necessária da lógica identitária-conjuntista. Aqui ainda podemos perguntar: a natureza sustenta e induz a organização do mundo na sociedade – sustenta e induz a organização o que e como? Ela não induz nem como causa (teríamos assim uma causa constante produzindo efeitos variáveis), nem como simples meio (em que?), nem como “símbolo” (de que e para quem?). E este *em* que ela induz, a instituição da sociedade e o mundo das significações correlativo, emerge como o outro da natureza, como criação do imaginário social. (CASTORIADIS, 1995. p. 399).

Para a relação civilização-educação, é provável que ainda residamos na “verdade e falácia” apontada por Castoriadis (1995), residência que nos permitiria a produção de indagações que nos induziria a pensar o que e como esta relação e organização se daria e que poderiam até vir a induzir a produção de um outro imaginário social, que só teríamos qualquer condição a falar ou pensar sobre, depois de instituído socialmente.

Nossa impossibilidade de dizer sobre um outro por este outro ainda não se fazer ser, instituir-se socialmente, não removeu, solucionou ou deslegitimou pela sua impossibilidade as questões ora formuladas ou, exercícios para seus enfrentamentos, compreendendo que quaisquer condições aos seus enfrentamentos permaneceriam sob as mesmas bases de sua produção. Isto, embora pelas suas próprias existências e tentativas, reiniciariam o corpo social à medida que tentavam traduzi-las e enfrenta-las, produzindo outros quase-objetos no próprio processo.

Assim, mesmo que concordemos que todos os sismos que abalaram as bases de instituição do espaço escolar decorressem do julgamento que passa o princípio de

realidade, cujo “*ideia de que há dificuldades inerentes à natureza da civilização que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma parece ter perdido sua prístina obviedade. A compulsão e a renúncia forçada, em vez de exasperante necessidade, converteram-se numa injustificada investida desfechada contra a liberdade individual*”. (BAUMAN, 1998, p. 8 e 9), e entendêssemos que a necessidade da educação permaneceu na natalidade, no fato de pessoas nascerem no e para o mundo (Arendt, 2011) e, tanto a possibilidade de alguma educação e da constituição social do civilizado dependeriam da instituição social de algum princípio de realidade, não poderíamos descartar que:

A organização deste mundo apoia-se em determinados aspectos do primeiro estrato natural, nele encontrando pontos de apoio, incitações, induções. Mas não somente ela é pura e simples repetição ou reprodução; ela não pode sequer ser descrita como uma “*triagem*” parcial e seletiva. O que é “*selecionado*” só o é em função e a partir da organização do mundo estabelecido pela sociedade; só o é sendo *formado e transformado* na e pela instituição social; e, finalmente é, sobretudo, esta formação-transformação é *efetiva*, figurada-presentificada nas e pelas modificações do “*mundo sensível*”: de tal maneira que, *aquilo mesmo sobre o que existe apoio é alterado* pela sociedade pelo próprio fato do apoio existir – o que, estritamente, não tem nenhum equivalente no mundo psíquico. Pois a instituição do mundo das significações como mundo-social histórico é *ipso facto* “*inscrição*” e “*encarnação*” no “*mundo sensível*” a partir de que este é historicamente transformado em seu ser-assim. (CASTORIADIS, 1995, p. 399 e 400).

Deste modo, mesmo que nossos grafos e alguns registros transitassem em tensão no espaço escolar induzindo enfrentamentos sobre aspectos de sua funcionalidade interna e imaginários internos e externos, enfrentamentos que promovessem contrariedades em imaginários e proposição para a constituição de diferentes práticas e ritos internos e externos, estas contrariedades ainda não se constituiriam como “*negação*” radical e criadora, encarnada no mundo sensível transformando-o para outra composição de seu ser-assim.

5. Conclusão: uns quebrados... uns riscados... ainda na água

Lembrando João Cabral (2006) e o seu catar feijão, precisamos admitir alguns pontos que nos levaram a pensar que neste tráfego, mesmo cultivando, produzindo e catando alguns feijões, possuindo uma cozinha que admitiria alguns experimentos, a ausência de receitas mantém o cultivado na água.

Embora tenhamos catado alguns grãos que se mostravam mais leves, soprado alguns ciscos e até timidamente iscado alguns riscos, faltou-nos alguns ingredientes que mesmo não gerando nossa intenção de abandono *do preparo*, nos deixou a sensação de necessário mais alguns cuidados para a sua feitura.

Sem a intenção de formação de qualquer juízo de gosto, ao morder alguns grãos semeados e colhidos, experimentamos que as bases instituintes do espaço escolar não mudaram.

Se buscávamos inicialmente algum estofamento ao incômodo promotor deste percurso pautado na ideia simples sobre “*o que/quem muda, muda, logo o que mudou?*”, podemos dizer que os ingredientes dispostos e a “base da receita”, seus elementos identitários não mudaram, situação que por si não retirou as variações de toque, de “mãos” e condições materiais de leituras e sugestões de preparo sobre a receita quando apropriada por alguém.

Assim, instituído como maquinaria disciplinar na e da modernidade, a constituição moderna permitiu ao espaço escolar também fazer-se e instituir-se como ponto nodal à convergência de saberes-discursos controlados e produzidos em espaços privados. A proposta disciplinar, facultou senão a *formação* dos sujeitos a operadores dos discursos para lá convergidos, espécie de “naturalização” dos saberes-discursos aos sujeitos nele em alguma estada.

Em meio a seu processo de instituição e constituição, abriu-se para o espaço escolar a possibilidade de tratar sujeitos a objetos, introduzindo e produzindo em meio a práticas de mediação e tradução redimensionar relações e imaginários sociais internos e externos sobre si.

Ao longo do trabalho esperávamos esta base suficiente para saciar nosso apetite inicial, dela o preparo de um prato principal que de alguma maneira conciliaria nosso incômodo e nos permitiria, como permitiu, a afirmação sobre o espaço escolar em suas bases instituintes não mudado.

Mas, como todo prato principal pede, este também trouxe consigo a exigência de alguns acompanhamentos que ainda não dispomos e outros, que até encontrávamos na

dispensa, mas que se não promoveriam requintes ao prato, ao menos elevaram o seu custo por trazerem outros itens para a sua composição e experimentação.

Um desses ingredientes disposto na dispensa, mas que não nos permitiu muitas “evoluções” do prato residia na condição de só podermos falar do espaço escolar como um artefato, algo produzido na e pela modernidade por esta em algum ponto de sua instituição se autopropor e autoinstituir como momento civilizatório no ocidente.

Neste sentido, a indeterminação dada à fronteira civilização permitiu-nos, com as ajudas buscadas, perceber um pouco da topografia do dado como civilização moderna, percebendo entre outros elementos a modernidade como um momento ou instituição histórico-social em que o imaginário sobre projeto de libertação do homem possível e viável por meio de vasto empreendimento para a separação: “homem” / “natureza” que considerava humanos e não-humanos como pertencentes a categorias ontológicas distintas.

Outro ingrediente disposto, mas que levava ao mesmo sabor residiu na modernidade, em razão até de questionamentos sobre seu esgotamento e ou superação, deixar alguns de seus elementos de base deslindados, condição que nos permitiu algum olhar, mas que por sua vez, também trouxe para o espaço escolar, senão de forma nítida, os questionamentos sobre seu potencial esgotamento e ou superação.

Nestas composições de ingredientes ou questionamentos ainda dispostos sobre potencial esgotamento e ou superação, na imbricação educação – civilização que sugerimos para chegarmos ao espaço escolar, o marcador verdade / conhecimento nos trouxe apontamentos sobre a razão científica moderna, entendida como a que baliza construções e relações de e entre saberes-discursos e sujeitos no espaço escolar também obstaculizar a emancipação dos indivíduos frente ao mundo contemporâneo.

A razão científica moderna foi também responsabilizada por facultar barbárie ao longo de percurso para sua manutenção e instituição. Obstáculos e dificuldades oriundos de características de razão instrumental aplicada e ofertada que visou operacionalizar relações sujeitos-sujeitos e sujeitos-mundo. Evidentemente operacionalizar sob as marcas da sociedade que a propunha.

Em composição agridoce que nem sempre aguça paladares, poderíamos indagar se caberia outra forma de razão para a modernidade e por implicação, para o espaço escolar, porém isso não poderíamos dizer, incorreríamos em especulações que transcenderiam os nossos limites sobre o aceitável em especulações para o nosso “catado”.

Poderíamos dizer sim que a razão proposta e instituída na modernidade, como um dos empreendimentos à separação entre humanos e não-humanos e suas classificações em categorias ontológicas distintas é a que habitou e ainda habita, mas, pelo trazido nos grupos, não de forma incontestada, os espaços escolares.

O sentido desta habitação, para além da constatação protocolar na afirmação de permanência de bases modernas de instituição do espaço escolar, trouxe a impressão pelas leituras dos trabalhos, que mesmo ao se considerar grandes modificações e transformações nos arranjos sócio históricos do “ocidente civilizado”, a emancipação pleiteada ainda foi mantida em imaginários sobre o homem liberto aquele apartado de outros por seu pertencimento a alguma categoria ontológica distinta de todo e qualquer outro existente.

Imaginário sustentando ainda a impressão que a inclusão e realização do homem nesta outra categoria implicaria necessariamente e de antemão na sua aquisição de condições plenas para adoção, proposição e operacionalização de elementos, tomadas decisórias e de posturas éticas-estéticas menos bárbaras ou, mais “humanas” para consigo e com o mundo.

Neste ponto alguns grãos mal sabiam se boiavam ou se ficavam ao fundo, grãos que trouxeram consigo a percepção de contrariedades conciliadas.

Embora alguns trabalhos carregassem elementos que reafirmavam o espaço escolar como um dos espaços privilegiados aos exercícios para docilização dos sujeitos e estabelecimento de relações e exercícios de poder que “*distinguiam-escolhiam-estabeleciam-juntavam-contavam-diziam*” o que os sujeitos eram, aparentemente, por permanecerem tais operações em seu interior, o espaço escolar ainda figurava e se sustentava como espaço em que a emancipação se faria possível, ao menos imaginariamente.

Ressalve-se que existiram registros de cismas sobre a integridade destes grãos. Cismas que pareciam residir, a partir da leitura dos trabalhos contidos nos grupos, sobre as conformações do capitalismo contemporâneo não permitirem ao espaço escolar se efetivar como espaço factível a qualquer constituição do sujeito emancipado.

Ações ou práticas eventuais, isoladas, poderiam demarcar ou seriam grafadas como pontos de resistência ao aprisionamento ideológico e cultural que os arranjos do capital atualmente propoem e deste modo, ao mesmo passo que denunciariam formas de captura pelo sujeito no interior do espaço escolar e seu “esgotamento” como

ferramenta à *formação* do sujeito liberto destes grilhões, ainda facultariam imaginários sobre emancipação possível no próprio espaço.

Assim o marcador socialização trouxe-nos reflexões sobre o espaço escolar como ferramentaria, senão para captura dos sujeitos pelos diversos saberes-discursos para lá convergentes, para tentativas de introjeção e naturalização dos saberes-discursos aos sujeitos lá em alguma estada.

Toda a polissemia dos saberes-discursos, a profusão de seus espaços privados produtores, embora reiniciassem e reestabelecessem relações de poder internas, acabavam por ratificar o espaço escolar como espaço à “*formação*” do sujeito para a sociedade a qual o espaço escolar estava inserido. Isto, mesmo se considerado flutuações, trânsitos em práticas e códigos operatórios internos e externos devido adequação a uma sociedade mantida sob bases materiais diferentes as existentes em seu “*momento de sementeira e brota*” na modernidade.

Como exemplo e em acordo com elementos de crítica contidos nos trabalhos, encontramos a análise sobre tratativas de questões sobre relações de ensino-aprendizado ou, generalizando, educacionais no interior do espaço escolar como questões de cunho gerencial ou organizacional do espaço.

Neste ponto a água pareceu turvar revolvido os grãos nela contidos. Caminhando pelos grupos, as modificações nas formas do capital contemporâneo e as possibilidades de socialização e produção de subjetividades aprisionadas aos arranjos do capital, projetavam no espaço escolar impressões de mudanças, agitavam sua superfície e inspiravam imaginários sobre diferentes arranjos governativos assumidos para a funcionalidade do espaço escolar o transfigurarem em algo outro. Um outro que possuía como função social a formação do sujeito para a sociedade a qual pertencia, favorecia e promovia a passagem e reformação do sujeito produtor em consumidor, para manutenção em uma referência de Bauman (1998).

Uma questão que trouxemos, a contar de elementos de base instituintes do espaço escolar pelo qual percorríamos rapidamente e no “*turvo*” que a água se fazia, figurava se em algum momento o espaço escolar foi feito outro, com função social para a formação de sujeitos emancipados e autônomos frente sociedade a qual pertencia?

Para além de aparente senso comum sobre crise, esgotamento ou, necessidade incontestemente lembrávamos a questão trazida por Latour (1994) e perguntávamos se poderíamos partir para o preparo sem alguns ou substituindo outros ingredientes, no caso, se poderíamos desejar as Luzes sem a modernidade e, com alguma licença “*gourmet*”, se

possível desejarmos alguma emancipação dos sujeitos no e pelo espaço escolar dado o panorama trazido pelos grupos conformados.

Sem qualquer ironia, desejar a emancipação, promover movimentos de resistências ao estabelecido pensando alguma “libertação” dos indivíduos foi possível, porém, não só a consideração do trazido pelos grupos, mas alguma indicação de resposta precisaria se valer também da provocação de Latour (1994), sobre jamais termos nos tornado modernos.

Neste espírito provocativo, se admitíssemos que nossos dotes culinários e nossa quinquilharia e mobiliário de cozinha também não se prestariam a tanto?

Se não nos tornamos modernos por não termos conseguido levar ao cabo o empreendimento de separação homem / natureza, e ainda, salpicamos e povoamos nosso coletivo por e em misturas das mais diversas, não precisaríamos considerar a possibilidade de que alguma emancipação e ou libertação dos indivíduos por vias de estadas em espaços escolarizados só existentes como avaria, como falha frente àquilo projetado como espaço escolar a partir da modernidade? O saboroso, um acidente?

Neste “fazimento” talvez tenhamos que assumir que a falha e o sabor emancipado, espécie de mistura não admitida e sua admissão a declaração de algum equívoco na constituição e escrita da receita. Um equívoco que não saibamos direito se provocado por este, aquele, pela falta de algum ingrediente, ou em alguma acidental combinação de difícil e improvável replicação: o surpreendente.

Talvez o emancipado, o autônomo, o menos bárbaro se limitasse (e não se faria nem um pouco insossa essa limitação), ao esclarecimento do indivíduo sobre modos e formas de sua apreensão e captura pela sociedade na qual se enxergaria vinculado, porém isto ainda não se instituiria ou se daria efetivamente como condição suficiente ou mesmo necessária à proposição de um outro ser-assim tanto do espaço escolar quanto da sociedade a qual o indivíduo se integraria.

Para qualquer perspectiva de preparo que assumisse a avaria como a possibilidade de produção e composição de sabor - além de “as experiências nunca funcionarem bem e a bomba vazar” (Latour, 1994); a aproximação educação – civilização – barbárie, em qualquer arranjo, precisaria ser somada à equação, e na soma, a admissão de que qualquer educação proposta ou possível se valeria para sua instituição de algum pressuposto sobre verdade ou saber, de também alguma forma de exercício de poder e instauraria alguma forma de violência à todos os envolvidos direta e indiretamente em sua instituição, contando ou não neste processo com espaços escolarizados.

Este outro ponto de difícil composição se esperássemos a possibilidade de equilíbrio entre os termos da equação ou ainda, se a equação passível de alguma reforma para a sua constituição.

Por todo o composto, o mais provável seria que o preparo desandararia, que se questionaria a qualidade e procedência dos ingredientes e nos cenários, o espaço escolar embora repovoado por diferentes saberes-discursos, pelas suas bases instituintes e instituição provocaria e induziria a todos os sujeitos lá em alguma estada ao retorno dos exercícios e práticas disciplinares.

Deste modo a assincronia ou indigestão vivida pelos sujeitos, decorrentes do espaço escolar permanecer e presentificar-se como um artefato moderno que persistiu, ao passo que a modernidade, ou sua proposta civilizatória, questionada, esgotada ou dada como superada na configuração e tessitura do social contemporâneo.

Com o cuidado para que não caiamos e encarnemos papel de personagens de Chesterton²³ e tentados, sigamos jogando a água e os grãos pela janela, revolvendo canteiros, caçando e arrancando o semeado por sementes de outrora pela simples condição de serem “modernas”, precisamos nos lembrar de Castoriadis (1985) em momento que mencionava que o simbolismo, para se dar, apropriava-se das ruínas do simbolismo precedente, promovendo o deslocamento recair na necessidade de tomada de reflexão sobre os sentidos constituídos e esperados sobre civilização.

Nas tentativas de traduções as quais buscávamos elementos para também produzirmos outra tradução do espaço escolar, com todas as implicações e insuficiências que tanto a ideia quanto uma tentativa de tradução de algo presente poderia implicar, tivemos a impressão que o espaço escolar foi presentificado destituído e desamparado de proposta civilizatória fundante ou projetada que justificaria e colaboraria em sentidos para suas transformações.

Embora consideremos a existência da constituição moderna como proposta civilizatória que amparou a instituição do espaço escolar em dado tempo, isto nos pareceu faltar nas considerações colhidas sobre espaço escolar, somado a aquilo que se esperava ou se pretendia como projeto ao civilizado.

²³Dizemos que, presentemente, o criminoso mais perigoso é o filósofo moderno, sem o mínimo respeito pela lei. Comparados com ele, os gatunos e os bígamos são indivíduos essencialmente morais, e eu estou de alma e coração com eles. Aceitam a ideia essencial acerca do homem, mas buscam-na erradamente. In.: Chesterton, G. K.:O Homem que foi quinta feira.)

Caberia então a composição de alguma noção ou projeção sobre civilização ou civilizado para poder imbrica-la, implica-la e emaranhá-la a eventuais propostas sobre educação que viéssemos a confeccionar e, se nelas, a necessidade de alguma manutenção ou constituição de espaços específicos destinados à sua efetiva instituição. Tudo isto mesmo admitindo toda a insuficiência, precariedade e potencial inocuidade que qualquer proposta e preparo desta monta incorporaria e representasse.

6. Referências:

ANDRADE, O. Manifesto antropófago. Ed. Eletrônica. Sd. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARBOSA, R. P. **Desdobramentos epistemológicos da modernidade**: similaridades e divergências da crítica frankfurtiana à oposição positivismo e dialética no debate educacional. 2011, 146 fls. Dissertação, (mestrado), Educação, UNESP, Marília, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Comunidade**. Rio de Janeiro. Zahar, 2003.

BENINCÁ, E. **O senso comum pedagógico**: práxis e resistência. 2002, 249 fls. Tese, (doutorado), Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BRASIL. MEC **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Documento Introdutório. Versão Preliminar, Brasília: nov., 1995.

CARVALHO, J. M. G. V. **O modelo pedagógico das Competências**: gênese e apropriação na reforma da década de 1990. 2014, 119 fls. Dissertação, (mestrado), Ciências Sociais, UNESP, Araraquara, 2014.

CASTORIADIS, C. et al. **A criação histórica**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto 2**: os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CESAR, M. R. A. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004, 191 fls. Tese, (doutorado), Educação, UNICAMP, Campinas, 2004.

CHESTERTON, G. K. **O homem que foi quinta-feira**. (um pesadelo). São Paulo: Círculo do Livro. 1974.

COSTARDI, G. G. **O mal estar pode ser educado?** Um percurso entre o bem e o sublime. 2010, 109 fls. Dissertação, (mestrado), Educação, UNICAMP, Campinas, 2010.

DI PIETRO, L. O. **Desescolarização ou escolarização Da sociedade?** Desafios e perspectivas à educação. 2008, 169 fls. Dissertação, (mestrado), Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DIAS, Maria das Graças Leite Villela. O sintoma: de Freud a Lacan. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 399-405, Aug. 2006 . <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000200019>.

FAVARE, J. **Produção da subjetividade escolarizada em tempos de biopolítica: problematizando a cidadania.** 2011, 104 fls. Dissertação, (mestrado), Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

FILHO, J. W. M. M. **Sobre processos de subjetivação: um estudo instável das possíveis práticas de *reexistência* na educação.** 2016, 176 fls. Tese, (doutorado), Educação, UNESP, Marília, 2016.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Ed. Eletrônica. Sd. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfísica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, S. **Além do princípio de prazer.** Obras completas. Vol. XVIII Ed. Eletrônica. Sd.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão, o mal estar da civilização e outros trabalhos.** Obras completas. Vol. XXI Ed. Eletrônica. Sd.

GULLAR, F. **Poema Sujo.** Ed. eletrônica disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/5319037.pdf>

HÜBNER, M. J. **O sujeito da psicanálise e as (im)possibilidades da Gestão democrática na educação escolar.** 2009, 76 fls. Dissertação, (mestrado), Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LOSADA, M. Imaginário radical: a proposta de Castoriadis à atual crise dos paradigmas no campo das ciências naturais e sociais. *Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ.* P. 43 – 62. Sd.

MELO, L. P. **Carpintarias do útil: reflexões sobre componentes funcionais de uma escola.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MELO NETO, J. C. **Educação pela pedra.** São Paulo: Alfaguara. 2008.

MILANI, D. R. C. **As injunções da pós-modernidade nas dimensões da cultura escolar.** 2006, 188 fls. Dissertação, (mestrado), Educação, UNESP, Araraquara, 2006.

OLIVEIRA, F. S. **A dinâmica das pulsões na escola: um diálogo entre psicanálise e educação.** 2016, 202 fls. Tese, (doutorado), Educação, UNESP, Marília, 2011

OLIVEIRA, T. F. **Valor e verdade em Nietzsche e os dilemas da educação contemporânea**. 2011, 110 fls. Dissertação, (mestrado), Educação, UNESP, Araraquara, 2011.

PEREIRA, V. **A concepção de indivíduo e suas repercussões na crise da escola**. 2011, 118 fls. Tese, (doutorado), Educação, UNESP, Araraquara, 2011.

PERES, V. A. **As contribuições de Adorno para pensar a educação para a autonomia**. 2009, 75 fls. Dissertação, (mestrado), Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

PERRUSI, M. S. A instituição da Sociedade (e da Linguagem) a partir do *Legein* e do *Teukhein* no pensamento de Castoriadis **Ágora Filosófica**, Ano 18 • n. 1 • jan./jun. Recife, 2018.

PESSOA, F. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RODRIGUES, R. L. **Constituição do espaço público e escola brasileira: igualdade e Pluralidade**. 2006, 206 fls. Tese, (doutorado), Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, J. B. **Barbárie, educação e capacidade de julgar**: uma leitura a partir de Adorno e Arendt. 2012, 129 fls. Dissertação, (mestrado), Educação, UNESP, Presidente Prudente, 2012.

SILVA, V. **A educação pulsional em Nietzsche**. 2011, 251 fls. Tese, (doutorado), Educação, UNICAMP, Campinas. 2011.

SILVA, V. B. **A escola em notícia**: práticas de governo de sujeitos contemporâneos. 2010, 133 fls. Tese, (doutorado), Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.