

## **SOBRE OS CÍRCULOS DE INSTRUÇÃO POLÍTICA E DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA AO ENSINAR GEOGRAFIA**

Marco Antonio **PAGEL**

Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT

Curso de Geografia, Campus de Cáceres-MT

E-mail: marco.pagel@unemat.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0054-174X>

Diego Correia **MAIA**

Professor assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Câmpus de Rio Claro Instituto de Geociências e Ciências Exatas: Rio Claro, SP

E-mail: d.maia@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3286-9256>

*Recebido  
Junho de 2023*

*Aceito  
Março de 2024*

*Publicado  
Abril de 2024*

---

**Resumo:** O trabalho considera o objetivo de refletir os dispositivos educacionais orientados à instrumentalização pedagógica, analisando, segundo a perspectiva contratualista, os direcionamentos educacionais com base na formação de capital humano e na educação compensatória, averiguando as implicações educacionais e sociais. A organização metodológica considera a composição teórica sobre os círculos de instrução política interrogando a instrumentalidade pedagógica que se coloca a frente da função social da escola. Instrumentalidade que sugere repensar e revisar segunda a dialogicidade política, tendo em vista ao aprender com autonomia do pensamento. Verificou-se indícios dos efeitos da instrumentalidade pedagógica, que tenderam a conduzir modernas formas de individualismo indutor do imobilismo político ao tecido social, implicando no redimensionamento da esfera pública ao domínio privado e, com ele, a elevação da tensão social.

**Palavras-chave:** Política; pedagogia instrumental; autonomia do pensamento; ensino de Geografia.

## **ABOUT CIRCLES OF POLITICAL INSTRUCTION AND PEDAGOGICAL AUTONOMY WHEN TEACHING GEOGRAPHY**

**Abstract:** The work considers the objective of reflecting the educational devices oriented to the pedagogical instrumentalization, analyzing, according to the contractualist perspective, the educational directions based on the formation of human capital and compensatory education, investigating the educational and social implications. The methodological organization considers the theoretical composition about the circles of political instruction, questioning the pedagogical instrumentality that is placed in front of the social function of the school. Instrumentality that suggests rethinking and revising according to political dialogue, with a view to learning with autonomy of thought. There were signs of the effects of pedagogical instruments, which tended to lead modern forms of individualism that induce political immobility to the social fabric, implying the resizing of the public sphere to the private domain and, with it, the rise of social tension.

**Keywords:** Politics; instrumental pedagogy; autonomy of thought; Geography teaching.

## **SOBRE LOS CÍRCULOS DE INSTRUCCIÓN POLÍTICA Y LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

**Resumen:** El trabajo se plantea el objetivo de reflejar los dispositivos educativos orientados a la instrumentalización pedagógica, analizando, según la perspectiva contractualista, los rumbos educativos basados en la formación de capital humano y la educación compensatoria, investigando las implicaciones educativas y sociales. La organización metodológica considera la composición teórica sobre los círculos de instrucción política, cuestionando la instrumentalidad pedagógica que se sitúa frente a la función social de la escuela. Instrumentalidad que sugiere repensar y revisar en función del diálogo político, con miras a aprender con autonomía de pensamiento. Se evidenciaron los efectos de los instrumentos pedagógicos, que tendieron a conducir formas modernas de individualismo que inducen al inmovilismo político al tejido social, implicando el redimensionamiento de la esfera pública al dominio privado y, con ello, el aumento de la tensión social.

**Palabras clave:** Política; pedagogía instrumental; autonomía de pensamiento; enseñanza de la Geografía.

## **INTRODUÇÃO**

A noção do ensinar e do aprender geografia tem ocupado diversas perspectivas de educação geográfica escolar nas últimas décadas. Ocupação que oportunizou o crescimento significativo de reflexões teórico-metodológicas e de proposições técnicas às práticas de ensino que reverberem na leitura espacial de mundo. Todavia, a noção do ensinar geografia, por vezes, escapa a leitura da ação escolar direcionadas a produção de capital humano (Becker, 1993), bem como, o modo com que se dispõem a educação compensatória (Bernstein, 1982) ao instrumentalizar a moderna economia de capital.

À noção significa incluir a revisão do fosso social gestada na “sociedade” dos indivíduos

(Elias, 1994); em tese, significa revisar os alicerces da educação geográfica segundo a função social da escolarização, tendo como ponto de partida, refletir os atributos políticos e pedagógicos que mobilizam o ensinar e os significados ao aprender com autonomia do pensamento. Ao esforço, neste ensaio, não consideramos revisar as perspectivas de educação geográfica, nem tampouco relacionar os direcionamentos tomados por elas; portanto, concentrando naquele objeto.

O corpo empírico deste trabalho deu-se com os estudos sobre a implantação do programa Ensino Médio Inovador/ProEMI em escolas públicas de ensino médio no estado de Mato Grosso. Com os estudos, verificaram-se vínculos de programas educacionais do Brasil com um dos (principais) programas educacionais de Portugal. O programa português demonstrou influências estruturais de programas desenvolvidos na França, sendo-os fomentados (e financiados) pela União Européia, tendo como baseo programa *Education Priority Areas* (EPAs) e *Education Action Zones* (EAZ) do Reino Unido (1960-2010), com influências irradiadas aos demais países da União Europeia, aos Estados Unidos e, dentre outros, ao Brasil.

A irradiação/atratividade do programa educacional inglês pautou a organização política e econômica que posiciona o governo como um agente assistencial, descentralizado para a função escolar. Nessa descentralização, paralelamente, incluem-se a educação básica, a função de qualificação para o mercado de trabalho, bem como aponta-se a escola (meritocrática) capaz de capitalizar a fome do emergente sistema econômico e, também, de ser ela o antídoto e a remediadora dos efeitos colaterais da exclusão social gerada, incluindo a função de pacificar a convulsão (anomia) social localizada em áreas de segregação.

Sobre os círculos de instrução política, este artigo revisa a disposição política-pedagógica em trabalhos de pesquisa realizados no Brasil, em Portugal, na França e na Inglaterra, de modo a averiguar as influências em uma das escolas públicas de ensino médio-mato-grossense, onde se indaga a estruturação das competências segundo as dimensões política e pedagógica. Esse questionamento é voltado à compreensão do modo com que a lógica da educação compensatória influenciou na formação do capital humano e quais dispositivos (justificativas) pedagógicos foram desenvolvidos para tal fim. Diante dos limites do espaço de exposição, temos como foco a estruturação pedagógica do campo educacional no Brasil, situando brevemente algumas características dos programas europeus.

Na exposição do trabalho, dedicado à reflexão do utilitarismo pedagógico, mediante o exercício político questionador, observar-se-ão inserções de algumas indagações ao longo do texto. O exercício com as indagações tem o objetivo de suscitar percepções acomodadas pelo costumeiro rito de agir na linha de montagem do ensinar Geografia. Por serem inspiradas na

ironia socrática, seria dispensável responder a essas indagações, mas elas exigem alguns subsídios para que o leitor possa introduzir suas respostas, bem como outras indagações/contradições políticas. Com as indagações, aguarda-se oportunizar ação dialógica com o leitor. Igualmente, ao apresentar os subsídios, alguns argumentos tidos como recorrentes na literatura brasileira, será dispensada a contextualização teórica de modo que abra espaço à temática pouco recorrente ao debate (a instrução política e de “autonomia” pedagógica), assim como aos direcionamentos da função social na escola pública brasileira.

A exposição da fundamentação teórica considera a perspectiva política contratualista (Rousseau, 1978) apresentada por Hannah Arendt (2002 e 2007) e situa a relação entre política e educação e a dimensão pedagógica, tendo como referência os trabalhos de Brasil Berstain (1971, 1982 e 2003), Jose Carvalho (2014 e 2015), Rui Canário (2014 e 2008), Luiz Gomes (2010), dentre outros. A disposição relacional política-pedagógica é destacada com Maria Cezar e André Duarte (2010), Jorge Larrosa (1994) e Rui Canário e Natalia Rolo (2000).

A exposição tem início com a reflexão sobre a natalidade que chega à escola, tendo como base o pensamento arendtiano de natalidade (imigrante), que chega ao mundo preexistente, onde o recém-chegado tende a ser influenciado ou influir no mundo social preexistente, segundo a percepção individualista constituída no meio social e econômico.

A revisão teórica propõe apontar indícios (explicitados em programas educacionais) da instrumentalização pedagógica escolar com base na economia capital e na educação compensatória. Os indícios apontam para a formulação de macroprogramas educacionais, estruturados com base no assistencialismo social e na teoria do capital humano. Na sequência, busca-se revisar o conceito de política, elencando o significado da escolarização. Incluem-se na exposição possíveis significados da ação instrumental da pedagogia ao fragmentar o tempo e o que se aprende na escola moderna, observando a ampliação do individualismo.

Ao finalizar, expõe-se a relação entre a política e a composição das diferenças socialmente estabelecidas, elencando aspectos inerentes à natalidade e à escolarização (segundo os atributos estabelecidos entre o passado e o futuro), tendo em vista a apreensão, a conservação e a renovação de conhecimentos.

## **A “NATALIDADE” QUE CHEGA À ESCOLA**

Observar as aspirações e a natalidade que chega à escola significa pensar a expansão do círculo familiar ao contato social ampliado entre crianças e jovens imigrantes na escolarização. Esse contato requer interações sociais entre crianças e jovens em diversas situações

infantis/individualistas que põem em marcha a vida socialcotidiana. Compreender as relações construtivistas e interacionistas tem sido objeto de inúmeros pesquisadores no sentido de interpretar as representações que as levam à constituição da vida adulta, e suas vias de sua expansão no tecido social.

Diante de um breve exercício interacionista, imaginemos as circunstâncias que decorrem das ações de duas crianças que brincam com algo. Não raramente, elas despertam desejos de ter aquele brinquedo para si. Esse desejo parece-nos antagônico à necessidade do outro participante na brincadeira, bem como da disputa pelo objeto, que poderia pôr fim à brincadeira. Ao adentrar uma terceira criança na disputa, esta poderia antecipar o fim da brincadeira ou agonizá-la sobremaneira.

Vejamos como a situação se intensifica quando aquelas crianças “crescem” tendo como referenciais os valores do individualismo, sendo-as instruídas pela educação, tornando-se juízes, advogados, professores, engenheiros, isto é, senhores de si e dos outros. Aparentemente, os senhores dispõem de instrumentais que adentram campos de disputa que justifiquem o sucesso da vida moderna. Justificativa que move as peças do jogo (antiga brincadeira) no qual competem entre si por mais objetos da felicidade do indivíduo. Objetos que sustentem suas vaidades individuais. Na arena de competidores, haveria alguma construção coletiva? Quais são as implicações políticas e sociais daquela disputa/competição? De que maneira os modelos escolares ou a escolarização contribuiria com aquela disputa/competição?

De volta à “hipotética” circunstância de “brincadeira”, a terceira criança (ou o adulto/escolarização consequente) entra em cena desprovida de interesse pelo objeto, mas sim pelo lúdico (conhecimento) enriquecedor de sociabilidades que há na brincadeira.

Nas perspectivas da brincadeira, os arranjos das circunstâncias mudam os sentidos e os rumos das ações, seja ao objeto, seja ao interesse ampliado da continuidade das brincadeiras, levando inclusive a infantil brincadeira a outros patamares da vida social (ou pública).

Notadamente, interessa no mundo moderno, a disputa/competição ao/no algo a regra do jogo, que, desde cedo, assume o formato de brincadeira, como exercício embrionário, a competição nos jogos do futuro. Habilidosos e competentes avançariam o treinamento sobre as relações de poder econômico e político, impelindo-os ao “crescimento” de crianças (vaidosas) e eficientes jogadores nas disputas pela concentração de poder através dos objetos de desejo; assim, demandariam uma escola com a função de aprimoramento formativo, tornando-os produtivos à capitalização dos brinquedos modernos da “vida adulta”. Agora, a criança *informatizada* sob a égide liberal instrui o meio técnico-informacional, brinca sozinha “com” seus servidores. E o que a escola (“pública”) teria por contribuir? Quais são as relações e

aproximações com as aspirações e as disposições da economia capital global?

Diante da produção da formação instrutiva da privativa vida moderna, podemos observar o crescente esvaziamento político voltado à vida pública, bem como nas relações sociais à medida da ampliação do individualismo. Esse esvaziamento fomenta o debate sobre o significado da instrumentalidade pedagógica direcionada à formação de competências necessárias para a produção e reprodução da economia de capital, assim como o da indução às desigualdades; e, das condições com as quais podemos contribuir com a formação intelectual voltada à autonomia do pensamento (Cavalcante, 2011) mediante a escolarização. Sendo a autonomia a disposição de “propiciar ao aluno o ‘contato’ com elementos da mediação, abre-se o caminho para a atividade intelectual, possibilitando a ampliação do conhecimento, a formação de conceitos, incorporando esses elementos às sensações, no processo de desenvolvimento que a lógica dialética” (Cavalcante, 2011, p. 201).

De modo a refletir os instrumentos indutores de desigualdades, faremos a exposição de alguns contextos nas plataformas educacionais voltadas à economia capital no Brasil. Em um segundo momento, problematizaremos os sentidos da fragmentação e homogeneização na produção do individualismo, mediante a educação, e a possível contribuição da escolarização voltada à autonomia do pensamento.

### **A economia política e a instrumentalização da ação pedagógica escolar**

A emergência de outras expectativas para a democratização brasileira, a partir da década de 1970, exigiu outros esforços de renovação no campo educacional, com vistas à “modernização pedagógica” que “atendesse” a abertura ao emergente mercado capital. Essa exigência somou-se à necessidade de maior eficiência (e eficácia) de aprendizagens a serem empregadas na formação de trabalhadores para os setores da economia e das máquinas estatais, pressionando o Estado a realizar adequações no campo educacional.

A agenda dos esforços por adequações, a proposição da teoria do capital humano (Becker, 1993), passa a ser amplamente requerida pelo mercado capital e aceita nas economias emergentes, sendo introduzida nas entrelinhas dos sistemas educacionais pelo Brasil adentro. Para Becker (1993, p. 16-17, tradução livre nossa),



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

A disposição de orientar a formação de “habilidades” de modo a “compensar os custos diretos e indiretos da escola”, no sentido de produção do capital humano, ampliou o entusiasmo no mercado de capitais, bem como nos programas de governo de países industrializados e emergentes. Claro que a proposição apresentada por Becker (1993) não é inédita, pois, ao teorizar práticas introduzidas por programas de educação compensatória no Reino Unido desde a década de 1960, confere a ele créditos pela formulação, no campo teórico, de conjunto de orientações voltadas à instrumentalização pedagógica para a formação de competência, mediante o qual situamos o entendimento de economia capital.

Dentre os programas de educação compensatória voltados à formação de capital humano, destacam-se os precursores: *Education Priority Areas* (EPAs) e *Education Action Zones* (EAZ) (no Reino Unido, 1960-2010), as *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP) (na França, desde a década de 1980), e os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIPs) (em Portugal, desde a década de 1990). Esses programas irradiaram influências (com algumas adequações) nos sistemas de educação de inúmeros países, dentre os quais o Brasil (2010), mediante o programa *Mais Educação*, fundamentado no Brasil (2012), denominado Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade.

Inúmeros programas e projetos foram implementados a partir das políticas de educação compensatória nos Estados Unidos com base na experiência inglesa (EAZ), tais como o *Demonstration Guidance Project* (1952), o *Higher Horizons Program* (1959), o *Philadelphia Public Schools Program* (1960). O país implementou, inclusive, o próprio EAZ mediante o programa *Education Priority Areas* (a partir de 1967). Em alguns países da Europa, foi implantado o *Plowden Report* (a partir de 1967), que se expandiu nas décadas seguintes à Austrália, à Espanha, aos Países Baixos, dentre outros. Ainda podem ser observados outros

projetos no interior dos programas, como *Head Start* (a partir de 1966), *Perry Preschool Project* (a partir de 1962), *Abecedarian Project* (1972), dentre outros.

O projeto de escola sob o formato território educativo exigirá, segundo Canário (2008), demandas de sistemas compensatórios nas ações educativas, possibilitando uma maior capacidade de intervenção social frente a desigualdades sociais geradas pelo mercado de capitais, aguardando dirimir a instabilidade fruto da exclusão social. Tais demandas seriam mantenedoras do Estado-providência, buscando dirimir a desigualdade social, através de ações de discriminação educacional, apresentando-se como Estado educador oscilante da crise de compromissos entre o Estado regulador/educador e o Estado desenvolvimentista (Rolo, 2011).

A crise de compromissos se torna mais explícita pelo ordenamento do espaço geográfico, apresentando-se pacificador, abrindo oportunidades ao acúmulo funcional ao mercado imobiliário. A pacificação da pobreza demanda ao Estado-providência a estruturação e o ordenamento zonal da educação. Esse zoneamento busca concatenar:

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

Ao passo que:

O conceito de “Zona de Educação” teria o mesmo futuro, enquanto observamos na Grã-Bretanha, não o seu questionamento, mas a sua redefinição em mais reajustes políticos centralizados? Ao contrário das pedagogias compensatórias que eram modos de intervenção mais educativos orientados para as práticas, a noção de “Zona de Educação” ao se introduzir na França mudou a paisagem de uma forma mais radical do que era possível fazer qualquer tecnologia educacional voltada para a racionalização e rentabilidade do ato de aprender (Chambou; Proux, 1988, p. 32, tradução livre nossa).

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



Negociação de tomada de decisão que representa atender à demanda de atores no campo e da vontade administrativa. Todavia, no transcorrer do tempo, revelou-se “que as ZEPs criadas pela decisão administrativa e ‘banhadas’ em um pedaço de terra [*surunterrain*] eram candidatas a desenvolverem um fenômeno de rejeição ou, pelo menos, não ‘apropriação do conceito’ por atores envolvidos na área [...].

A existência de balizas, pontos de apoio, atestando uma política de equipamentos socioculturais (centro social, centro cultural, MJC, etc., frequentemente estabelecidos depois da guerra nos subúrbios da classe trabalhadora) e presença de um tecido associativo mínimo (para a Educação, organizações sindicais nacionais de professores, movimentos pedagógicos e assimilados) [...].

Um tamanho ótimo correspondente à realidade de um bairro [...] uma comunidade cultural – isto é, para dizer a uma coerência territorial real [*une véritablecohérenceterritoriale*] [...].

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

O perfil e personalidade do coordenador, caráter de poder e carisma capaz de controlar uma situação em constante mudança, para novas realidades e também para trazer coerência à ‘Cena educacional local [...].

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

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

O programa educacional brasileiro (Brasil, 2012) incorpora o modelo de educação territorializada português e aquele inspirado nas ZEPs francesas, contendo o conjunto de dispositivos citado por Chambou Proux (1988). Dentre os dispositivos destaca-se a estruturação da escola integral com a ampliação de recursos financeiros específicos voltados à educação/entretenimento e à alimentação escolar. Em outro ponto em comum, a ampliação da carga horária vinculada à escola de tempo integral a fim de realização de projetos escolares, não conseguimos identificar, nas fontes de pesquisa, a plena realização do ensino dos conteúdos estabelecidos na base comum do currículo escolar, uma vez que parte do tempo de realização do currículo escola restaria sendo dedicado a projetos desportivos, culturais, de entretenimento, dentre outros. No tocante ao programa português, estruturado nos TEIPs, segundo Rolo (2011):

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

A vertente de democratização da escola estaria sendo pautada como a concretização do princípio da igualdade de oportunidades, ou seja, “a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensinobásico[...]às populações mais carenciadas” (ROLO, 2011, p.64). E a vertente da modernidade do sistema educativosignifica que “a melhoria da qualidade educativa e a promoção da ‘inovação’ tendem a agregar sentidos à produtividade do emprego, em 2008, alcançou 10% da rede pública de educação básica [portuguesa]” (Abrantes; Teixeira, 2014, p. 29). Seria a melhoria da qualidade educativa a

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

As promessas de desenvolvimentismo econômico, social e por igualdade de condições parecem ter influenciado na “modernização pedagógica” brasileira. Ao desenvolvimentismo, comumente inclui-se a retórica de qualidade do serviço público escolar, a qualificação docente na prática curricular (sala de aula), a premência da avaliação do rendimento escolar, a qualificação do estudante (trabalhador), a imperatividade curricular, dentre outros. Para o desenvolvimentismo, haveria a necessidade de um novo programa escolar que desse conta da qualificação para o “mundo do trabalho” (como explicita a Lei de Diretrizes e Bases e a Constituição Federal), atendendo ao crescimento econômico do país emergente, superando as desigualdades e necessidades das economias regionais.

No novo programa (atualizado com frequência a partir de 1990), são apontadas críticas quanto à precarização das escolas, à formação de docentes (pela centralidade do caráter tecnicista envolvendo o currículo), à desvalorização da carreira docente, dentre outros. Aos poucos, os programas abriram espaços às influências dos programas educacionais oriundos da União Europeia, no sentido de enfrentamento dos condicionamentos sociais fica atado às demandas escolares, ainda que estas estejam envolvidas com a “psicologização’ dos problemas

sociais, concentrando os seus (parcos) recursos na ‘reparação’ dos indivíduos, relações e percursos, e abdicando de uma transformação das estruturas sociais e escolares que produzem, de forma sistemática problemas” (Abrantes; Teixeira, 2014, p. 38).

Com a psicologização dos problemas sociais, a ambiência escolartende a apresentar (e represar) estatisticamente a constatação de que “Joãozinho não sabe ler” (Arendt, 2002, p. 222) aos 14 anos de idade. E, assim justifica-se mais intervenção e utilização de remédios amargos, receitados pelo diagnóstico realizado a partir de um conjunto de tabelas originadas de realidades produzidas pelos remédios anteriores administrados ao suposto mal educacional, os quais serviriam para conter os efeitos colaterais produzidos. Por isso, são implantadas mais reformas e, assim são justificados os novos ajustes (remédios) necessários.

Diante das reformas ao sabor partidário dos governos sócios da economia de capitais, os docentes parecem pouco se dar conta das transferências de responsabilidades próprias de outros órgãos executivos de Estado, ainda que percebam o necessário embate político que envolvendo questões internas e externas aos atributos e à função escolar. Todavia, tende a crescer o senso comum aos trabalhadores da educação básica de que não seria a escola o espaço apropriado para o embate das questões políticas governamentais e das escolhas pedagógicas. O que estaria produzindo tal comportamento?

O distanciamento do pensamento político poderia estar associado ao percurso histórico no debate político no âmbito escolar? Tal distanciamento é descrito por Carvalho (2014) do seguinte modo:

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

A progressiva aceitação das escolhas, ao acomodar o exercício do pensamento político, tenderia a implicar na apatia política e no esvaziamento dos sentidos do mundo comum; conseqüente, o declínio ético-político. Concernente à atuação docente, ao pressionar a reflexão ingênua e mecânica da realidade, faz imperar a ação pedagógica em prol da formação do capital humano. Essa pressão tende à atrofia dialógica, onde formas de persuasão tornarão a pedagogia fonte a fonte primária da ação regulatória entre professores-alunos, inclinando-se ao aprofundamento do disciplinamento estudantil, à individuação do trabalho docente, bem como à verticalização do ensino (sobre o aprendizado), dentre outros. Tal direcionamento pedagógico

aponta para amplas tensões, solicitando leitura política do cenário educacional vigente, o qual fomenta a compreensão deste fenômeno.

Na compreensão, consideramos a perspectiva política de educação conforme Arendt (2002, 2007), isto é, de escolarização, observando que a educação estaria ao alcance da pessoa no contato com a família, e entendendo a escolarização como aparato institucional que estaria ao alcance do sujeito para a vida em sociedade, fluída por sociabilidades. Instituição a ser interpretada pela natureza política característica de instituição (denominada de Escola) social, a qual considera em seus fins e prioridades a articulação de amplos processos políticos-pedagógicos dispostos aos seus estudantes e trabalhadores, observando o acesso à apreensão, à conservação e à renovação de conhecimentos (retornaremos a esses conceitos logo à frente). Expliquemos tais posições a partir de Hannah Arendt.

Notadamente, no exercício da via política apresenta-se a ação dialógica questionadora, no caso da ação pedagógica docente, quanto ao modo instrumental de conhecimentos instruídos para e pela modernização da economia capital. O alicerce dos questionamentos situa a instrumentalidade do conhecimento como fonte primária de fratura e de atrofiamento dos sentidos sociais daquilo que se ensina e que se aprende na escola. Dentre as fraturas sociais produzidas pela educação escolarizada moderna, buscaremos apresentar o exame conceitual, enfocando os sentidos políticos entre a formação de imaginário da “sociedade” de indivíduos por intermédio da igualdade e, posteriormente, o significado no imaginário político em que as diferenças sejam matrizes do reconhecimento socialmente produzido.

### **A economia política em face da escolarização: pedagogias da igualdade e das diferenças**

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

Os círculos de instrução ao imaginário, segundo as situações apresentadas, representam

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

Observando as iniciativas da constituição de civilidade humana (e o conseqüente lugar ideal), objeto da educação, desde a Grécia Antiga, o caráter político tem sido avocado como mediador/promotor da vida em sociedade. A *scholé* (lugar do ócio, escola) e a *Ágora* grega seriam lugares privilegiados da *polis*, com capacidade de elevar a indelebilidade aos debates sobre contrastes dos interesses entre aqueles diferentes e os iguais, realçando ou mitigando a pluralidade dos conflitos e das aspirações em territórios de negociação. As relações entre os interesses individuais e o bem comum da coletividade revelariam a inteligibilidade política e racional que educa o animal que há no indivíduo (individualismo) e tornam possível a civilização política, própria daquela sociedade.

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

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

Tal organização dos corpos políticos demanda que as diferenças originais sejam postas a serviço das sociabilidades que há no homem, exigindo dele a contenção de sua animalidade irracional (Minotauro). Esse mesmo homem que abre mão da individualidade (contendo-a), aquela mesma que difere e ressignifica o indivíduo em relação aos outros, por vontade e consciência que lhe é própria, reconhecendo a igualdade que há no outro. Segundo esse

raciocínio, a igualdade não estaria no eu, mas *com o outro* (reconhecimento), conforme Wolin (1996). Do reconhecimento, verificamos que a “política surge no *intre-os-homens*; portanto, *fora* dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância original. A política surge no intra-espaço e se estabelece como relação” (Arendt, 2007, p. 23).

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

A organização política dos conhecimentos requeridos para a vida em sociedade, via educação coletiva, tem historicamente servido a setores da vida pública e privada, atuando e influenciando, ao longo dos tempos e das sociedades, no ordenamento do intraespaço dos homens. Contemporaneamente, setores de vida privada tendem a tornar a fluidez educacional passiva aos seus interesses, visando potencializar os condicionamentos condizentes com determinados ideais de mercado: o individualismo, o consumismo, entre outros.

Em prol do individualismo, podemos observar o direcionamento de perfil igualitário à educação das massas que visam ao desenvolvimento de condicionamentos instrumentais para o pensamento de que o indivíduo seja dócil e trabalhador. Outro viés utilitarista, são apontadas às formações doutrinárias de mercado (capital humano); sendo-as, pedagogicamente amparadas por neotecnismos *standards* que cimentam as ideias de responsabilização, de meritocracia e de privatização (Freitas, 2012).

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

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

## **Fragmentação e escolarização**

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

Benesses estendidas estabelecidas segundo modelos de escolas desenvolvimentistas para ricos e inclusivos para pobres (a massa), regulando ou disciplinando os conteúdos daquilo que se ensina ao que se deveria aprender. O modelo inclusivo demonstra ser pensado para aplicar doses de conteúdos escolares segundo o disciplinamento fabril, ajustado à escola seriada (ensino em séries). O tempo da escola inclusiva estaria sendo regido pela produção quantitativa (fordista) imposta pela velocidade da esteira rolante em forma de bimestre/semestre/ano, de modo a selecionar (qualificar) os mais ágeis e aptos ao mercado de trabalho, conforme Santomé (1998).

Diante da superação do modo de produção fabril Fordista pelo Toyotismo, o disciplinamento escolar voltado a formação do operário chão de fábrica entra em crise (Santomé, 1998, p. 17). Para possíveis contornos da crise disciplinar, são apontadas variações disciplinares: interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, dentre outras.

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

Em meio ao estado de crise, a educação escolar demonstra a política pública determinada em manter o controle do controle em frenesi indutor da cultura de auditoria no discurso pedagógico. A “cultura de auditoria refere-se à emergência de sistemas de regulação na qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle do controle” (Taubman *apud* Freitas, 2002, p. 382).

Interessa o discurso pedagógico privativo, para Brasil Bernstein (2003), a “recontextualização pedagógica” nos currículos de escolas inglesas de educação básica,



afirmando:

Ressalte-se observar que no final dos anos 80 e mais ainda nos anos 90, verificou-se, como já observamos, uma redução do predomínio de Piaget no campo de recontextualização pedagógica – CRP – depois da mudança oficial para modos de desempenho. Entretanto, na mesma época apareceu no CRP um novo autor cercado de antigos patrocinadores: Vygotsky e o vigotskismo ou pós-vigotskismo. O vigotskismo pode ser visto como salvação da posição liberal/progressivista e permitiu a retenção de patrocinadores piagetianos anteriores na nova cultura de desempenho. (Observe-se a mudança feita por Bruner de Piaget para Vygotsky.) O vigotskismo (isto é, a recontextualização de Vygotsky pelos norte-americanos; Wertsch, 1985, 1985a, possibilitou a introdução de uma base social para as teorias de desenvolvimento pelo papel da linguagem, salientando a atividade do aprendiz na relação pedagógica. Foi, assim, dada a ênfase à instrução, em vez de se acentuar a importância da maturação, ênfase aos conteúdos pedagógicos em um contexto no qual o “pedagogizado” é um parceiro ativo e no qual a aprendizagem aparece como resultado dessa relação. Vygotsky poderia ser integrado a Bakhtin para formar, mais uma vez, uma base de “empoderamento” (Daniels, 1994) da posição liberal/progressivista que sobreviveu, na nova cultura de desempenho, em razão da adoção do vigotskismo (Bernstein, 2003, p. 80-81).

Recentemente, o discurso pedagógico privativo demonstra-se tecnicamente envolvido e aclamado pela psicologia behaviorista fundamentada pela neurociência, pelas novas tecnologias de comunicação e informação que se prestam à formação do indivíduo. São instrumentos valiosos à estratificação social, mesmo observando-se a crescente tensão social em que instituímos o “público republicano” para tornar a vida em sociedade possível. Ao discurso da instrumentalidade pedagógica, caberia ocupar espaço simbólico, agindo na mitigação das tensões, assim como na redução da percepção e mediações políticas necessárias à vida pública, sendo alimentada/reproduzida ao *just in time* de mercado.

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

Aos entusiastas da acumulação capital e aos proponentes das racionalidades integradoras das sociedades de indivíduos, vale a intenção de derrubar todo e qualquer vínculo humano e (deste) com os ciclos da natureza em nome da abundância e do consumo (Elias, 1994). Racionalidade, campo educacional, a ser impulsionada mediante as competências e habilidades de modo a tornar trabalhadores instrumentais à reprodução capital. Instrumentos desvalidos de subjetividade humana, produto da psicologia instrumental, mesmo que signifique a contínua perda do sentido de realidade com o mundo comum e de estabilidade (Gomes, 2019). Para Bernstein (2003, p. 79-80), os:

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

O texto de Bernstein (2003), originalmente publicado em 1996 em Londres, demonstra ser o precursor dos atributos da educação compensatória, bem como do apontamento dos meandros das competências, a qual seria difundida por política de Estado de educação no Brasil, quase duas décadas depois.

Retomando as questões “integradoras” das sociedades de indivíduos (Elias, 1994), haveria de observar os dispositivos pedagógicos no tocante às susceptibilidades de realizações, para Larrosa (1994):

[...] Permita Reconsiderar O Que Me Parecem Duas Inércias Fortemente Encasteladas No Campo Pedagógico. A Primeira É Sua Forte Dependência De Um Modo De Pensamento Antropológico Ou, O Que É A Mesma Coisa, Da Crença Arraigada De Que É Uma “Idéia De Homem” E Um Projeto De “Realização Humana” O Que Fundamenta A Compreensão Da Idéia De Educação E O Planejamento Das Práticas Educativas. A Segunda Ocultação Da Própria Pedagogia Como Uma Operação Constitutiva, Isto É, Como Produtora De Pessoas, E A Crença Arraigada De Que As Práticas Educativas São Meras “Mediadoras”, Onde Se Dispõem Os “Recursos” Para O “Desenvolvimento” Dos Indivíduos (Larrosa, 1994, p. 37-38).

Por trás da ideia de produção veiculada, a educação carregaria consigo a inércia instrumental do seu tempo. “Estamos lidando com inércias, nas quais o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa dos indivíduos — neste caso, dos indivíduos enquanto dotados de uma certa experiência de si — fica sistematicamente elidido”, segundo a “relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma” (Larossa, 1994, p. 38). Das contingências da relação, conjugadas no singular, evocam o paradoxal “nascer” do “sujeito individual”, simplesmente o “eu” para o proveito de outrem. Observa Freire (1999, p. 13):

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

Aquele “sujeito” coisificado nasceria da construção psicológica em realização prática das pedagogias e das terapias instrumentais do desenvolvimentismo. Para Larrosa (1994, p. 40-41), o sujeito individual desprenderia o:

[...] discurso pedagógico atual, por exemplo, muito influenciado pela Psicologia Social do Desenvolvimento, é quase obrigatório falar de como se “desenvolve” a auto-identidade, o autoconceito ou, em geral, a consciência de si, em um sentido cada vez mais “diferenciado”, mais “maduro” ou mais “realista”, sempre que se dêem [sic] as condições adequadas. Em um contexto terapêutico, e com matizes distintos, segundo a orientação teórica e prática da terapia em questão, é freqüente [sic] falar de formas não desejáveis ou inclusive patológicas da relação da pessoa consigo mesma como, por exemplo, a culpabilidade e a vergonha de si em alguma de suas modalidades extremas, a irresponsabilidade, a debilidade da vontade ou do caráter, a ausência de autoconfiança, a perda ou o debilitamento da identidade, distintas formas de neurose ou de psicose tomadas como patologias do princípio de identidade, etc. Portanto, todos os termos dos quais falava antes [conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc] podem ser elaborados também como se fossem características normativas do sujeito formado ou maduro, ou do sujeito são ou equilibrado, que as práticas educativas e/ou práticas terapêuticas deveriam contribuir para constituir, para melhorar, para desenvolver e, eventualmente, para modificar.

Observando a instrumentalidade pedagógica segundo a psicologia social do desenvolvimento, identificamos que a natureza das “psi” centraliza o foco no indivíduo a premente. Todavia, algumas perspectivas interacionistas consideram a necessária participação do outro na aprendizagem. Interação que nos parece coerente a perspectiva política freiriana, situando que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão” (Freire, 1987, p. 39). Além disso, na perspectiva política

arendtiana, a aprendizagem ocorreria nas relações entre uns e outros, e não propriamente concentrada neste ou naquele aprendiz.

Há que observar a “estreita comunhão entre psicologia e educação tende a ser pernicioso para a educação e sua finalidade, isto é, proporcionar aos jovens e crianças um adequado deslocamento do espaço privado da família para o espaço público do bem comum” (Cesar, 2010, p. 830).

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

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

Notadamente, a partir da lógica da sociedade dos indivíduos, outras finalidades e sentidos de educação nos são apresentados pela pedagogia instrumental, centralizada na ação disciplinar, tendo tudo por ver, justificando a ordem necessária para transferência de conhecimentos aos não iluminados de conhecimentos (alunos). A ação disciplinar, organizada ao fim de manutenção da ordem social, justifica-se pela necessidade de controlar a tensão social no âmbito escolar; todavia, verifica-se seu crescimento em extensão e em complexidade. Vejamos os casos de violência (intra e extra) escolar, amplificando em níveis e meios de ação, dos casos de *bullying* ao manejo de armas progressivamente letais, cada vez mais frequentes e expressivos em escolas e em universidades estadunidenses.

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

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

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

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

A perda de referência de autoridade pelas crianças (aqueles que acabam de chegar) em relação ao mundo adulto, transposta na relação pedagógica linear de igualdade e de liberdade, transforma a ação educacional em um lugar de disputada desmedida, comprometendo o foco educacional. Disputas incitadas pelos recém-chegados por mais espaços ao seu modo de ser indivíduo, avançando sobre os espaços públicos (dos outros, adultos), desprendendo a “indistinção entre a natureza das relações que os cidadãos travam entre si”. Diante dos confrontos, a ação pedagógica disciplinar é justificada para manter a ordem, assim, tornando-se indispensável a educação familiar transferida à escola, bem como as lógicas de um mundo econômico liberal e ideal, habitado e reproduzido pelo individualismo e, artificialmente, partilhado entre os iguais.

Para além do exame de estruturas geradoras do individualismo, introduzidas por pedagogias utilitaristas nas práticas de escolarização, cabe-nos averiguar as possíveis formas

de aprimoramento político-pedagógico escolar, tendo em vista a autonomia do pensamento pelo sujeito social. Uma autonomia que acolha e reconheça aquele ser nascente, possibilitando-lhe o acesso ao legado de conhecimentos a ele dispostos, e que ampare a natalidade daquele que chega ao mundo preexistente, encontrando o amparo à sua diferença mediante o reconhecimento social. No instante, retomamos a ideia inicial de amparo à natalidade (pelo adulto/escolarização consequente)

### **A igualdade e as diferenças: “nossa atitude em face da natalidade”**

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

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

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

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



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

Significa às pedagogias instrumentais modernas a formação de indivíduos, tendo a centralidade do ensino no estudante (criança, jovem ou adulto independentemente do estágio de desenvolvimento cognitivo), sendo que o recém-chegado passa a existir por si e para si no tecido social. Os exemplos mais recorrentes desse aspecto situam a educação (familiar) quando os pais perguntam ao filho de três anos o que ele quer comer e/ou quando o professor deixa a cargo do aluno o que ele quer aprender e, conseqüentemente, o que ele se deixa ensinar frente ao que se deveria ensinar. A responsabilidade do educar e do ensinar caberia aos seus tutores do mundo velho? Que responsabilidades teriam aqueles que deveriam alimentar/ensinar?

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

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

A história do homem começa pela ação onde o milagre da natalidade acontece, seja nas escolas, assembleias ou conferências. A ação é a atividade que possui a maior relação com o nascimento. A essência do nascimento é a ação, que possibilita a maior relação entre os homens, que mesmo sendo seres únicos tornam-se plurais entre os outros e com os outros, fazemos surgir histórias singulares (Arendt, 2002, p. 215).

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



homens e não de anjos” (Arendt, 2007, p. 46). Homens conviventes e não homens-ilha. A convivência seria a antidepressivo natural e própria da sociedade humana?

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

A efeito da transição, a formação funcional de mentes da economia de capitais torna-se a competência da ação da pedagogia instrumental. Com o discurso da igualdade, emerge o versátil vocabulário utilizado para justificar a inserção de conteúdos/conhecimentos (enciclopedistas/técnicos) na formação de trabalhadores do currículo escolar ao circuito do capital humano.

Inclusive, o círculo do capital humano, produzido pelo modelo de instrução pedagógica, chega muito cedo aos nossos lares, antes mesmo das nossas crianças irem à escola. Ainda no domínio da família, a criança-migrante (cada vez mais de filho único) teria o primeiro contato de sociabilidade com sua família (aprendendo as primeiras lições sobre as condições e responsabilidades para que a vida familiar seja possível). Todavia, os pais-educadores, ao estarem absorvidos pelo mercado de trabalho, conferem o vácuo sociabilizador à criança e, tão logo possam, transferem suas funções e atribuições às instituições escolares. A docência, ou seja, a educação, adquire feições maternas e paternas (instrumentalidade pedagógica fase inicial). Mas como os docentes poderiam assumir tal função/responsabilidade, já que também são praticantes de tal transferência de responsabilidades? Poderiam eles, docentes, desenvolverem a educação (ou a escolarização), já que têm dificuldades de assim o fazerem no âmbito de suas famílias?

A instrumentalidade pedagógica, industrialmente instalada na fase inicial, caracterizada por conferir ao trabalho docente a educação familiar, é realizada segundo a produção em linha de série (a começar pela pré-escola, primeira série, segunda série). O docente, diante de uma série numerosa de estudantes, inicialmente transforma a educação em técnicas de entretenimento, prosseguindo com doses crescentes de conteúdos úteis ao mercado de trabalho. Esse tipo de educação compensatória voltará esforços à instrumentalização de habilidades e competências, ação distante do afeto familiar, tornando-se indutora de individualização. Com ela, eleva-se o sentimento de solidão e depressão aos “filhos”, e os pais tornam-se progressivamente mais presentes. E os presentes, cada vez mais caros, justificam a ausência familiar, ao passo que exigem mais esforços de seus “pais” no mercado de trabalho.

Neste cenário, observa-se o trabalho docente massificado em uma linha de montagem

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

O docente, ao se apresentar tão impessoal quanto o currículo que trabalha, vê-se instrumento do ato de disciplinar em um lugar que impera a liberdade como o desenvolvimento pleno do indivíduo. Naquele ambiente, há pouco por considerar sobre as diferenças uns dos outros, bem como do reconhecimento de uns em relação aos outros. E, assim, a natalidade egoísta transforma-se em direito de privatidade do indivíduo, refutando as diferenças e aclamando a igualdade, expondo-as com traços antagônicos aos diferentes que convivem naquele espaço educacional. A natalidade, capaz de produzir linhas rígidas entre pessoas e espaços que vão além da escola (lugar e trabalho, bairro e classe, cidade e desenvolvimento), costumeiramente setoriza territórios, cheios de ódio e raiva.

Diante das “linhas” rígidas que setorizam territórios, o que significa para a escola integrara lógica de estigmatização (da precarização)? Se observada pela ótica instrumental, a escola ou o produto de seu trabalho poderia ser melhor que a ambiência de seus estudantes/docentes?

Ao efeito da precarização, a localização e extensão dos focos de preconceitos sociais são generalizados, do modo que a igualdade propõe. Seguindo a naturalidade do efeito, o critério da economia política apaga (ou encobre) as relações ou as condições em que as diferenças historicamente são construídas, revelando estigmas que servem para ocultar ou isolar as reais condições de exclusão, aplicando-se assistencialismo pela economia política, projetando as sombras do racismo, do preconceito, do *bullying*.

Com a afirmativa de que o espaço concentrador de iguais, oriundos da exclusão, requer-se a educação compensatória para que não se denuncie a perversidade da natureza do capital humano, o assistencialismo e o subdesenvolvimento social presente nas violências. Então, poderia a escola ser um indicador da estabilidade social (inclusive, pela sua paisagem)? Naquele espaço, qual seria a estabilidade da ação política do indivíduo? A atitude política do indivíduo teria a pretensão de criar espaço-espelho que o identificasse? Em que medida os indivíduos e as feições de igualdade nutririam ou destituiriam relações de poder e de segregação social? Vejamos que a igualdade situa:

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

A igualdade ao servir à majoração do poder político, centralizador espacialmente, ao entrar em cena com promessas de nivelamento a todos, demonstra a vontade de universalizar o sentimento de pertencimento do indivíduo à classe (ou situação) dominante. O pertencimento do indivíduo ao estranho e externo, que alija, que oprime e que “exclui”.

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

A autonomia do pensamento voltada à humanidade do sujeito envolveria relações de reconhecimento com o outro e com o atributo da ação comunicativa que lhes possa conduzir à justiça social em relação aos diferentes membros da sociedade. Relações que podem tornar permeáveis as fronteiras entre as igualdades pelas diferenças. Permeabilidade com o propósito de reforçar a autonomia do pensamento de estudantes-sujeitos, possibilitando-lhes ampliação contínua da capacidade reflexiva política na arena pública, de modo a acessar o direito elementar da vida social do ser cidadão: de participar da república. Inclusive do direito que lhe assiste: ser e pensar diferente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na reflexão de possíveis horizontes constitutivos da autonomia do pensamento, observando a intersubjetividade político-pedagógica na escolarização, buscou-se contribuir

com entendimento e a revisão do mal-estar social neste mundo moderno. Revisão oportuna para a expansão da aprendizagem aos docentes, podendo contextualizar a ação política nas práticas pedagógicas ao ensinar geografia. Contextualização necessária para a apreensão e a preservação da natalidade, observando o que ensinamos e os propósitos persuasivos contidos nas competências curriculares. A contínua ação da revisão política tornaria viva a dimensão ética frente aos desafios de ir além do saber técnico/especializado instrumental, valorando a autonomia do pensamento ao aprender e ensinar geografia.

Nessa perspectiva, situa-se a responsabilidade social com o ensino de geografia, elencando que a ação escolar, ou seja, a escolarização situada por conduzir a) a ação de ultrapassar a educação de domínio privado do lar, o que pode tornar possível a transição da família para o mundo, b) ao ver-se comprometida com o mundo social possível. Comprometimento que tende a revelar a c) intensidade da transposição da imigração em termos da apreensão, da conservação e da renovação de conhecimentos enquanto intensidade de aprendizagem; e também, d) demonstrando a importância dos conhecimentos pela relevância pública que pratica. Deste modo, e) observando sua intensidade, a via política da escolarização seria inseparável do componente pedagógico, no sentido de romper com os limites do disciplinamento, pois interessaria a qualidade social dos conhecimentos e não a quantidade utilitarista deles.

Assim, a natureza político-pedagógica observada pela sua função social, *corpus* da escolarização comportaria, enquanto instituição renovadora de si, situando-a no tempo-espço, reconhecida por sua autoridade e qualidade social, validada pelos conhecimentos mobilizados em nome do bem comum social e envolvidas pelo reconhecimento.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, P.; TEIXEIRA, A. R. A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: Agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27-41. 2014.

ARENDT, H. **O que é política**. Tradução: Reinaldo Gurany, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ARENDT, H. **A condição Humana**. Tradução: Roberto Raposo. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**; v. 3, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Territórios educativos para educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade**. Brasília: MEC/SECADI, [s. d.]. (**Série Mais Educação**: cadernos pedagógicos).

BRASIL. Ministério da Educação. **Territórios educativos para educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade**. Brasília: MEC/SECADI, 2012. (**Série Mais Educação**: Cadernos Pedagógicos).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. – Brasília: MEC/SECADI, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Setembro 2009. Brasília: SEB/MEC, 2009b.

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

BERNSTEIN, B. A escola não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, S.; STOER, S. (org.). **Sociologia da educação II: a construção social das práticas educativas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

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

BERNSTEIN, B. Education cannot compensate for society. In: COSIN, B. **School and Society**, Londres, Open University, p. 64-69, 1971.

BECKER, Gary Stanley. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. 30. ed., New York: University of Chicago, NBER, 1993.

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

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

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

CARVALHO, J. S. F. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 63. 2015.

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

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

CAVALCANTI, L. de S. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, 2011.

CEZAR, M. R. de A; DUARTE. A. **Hannah Arendt**: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, dec. 2010.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

GOMES, L. R. Teoria crítica da sociedade e o sentido político da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 239-258, jul./dez. 2010.

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

ROLO, N. A. C. Territórios educativos de intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão? *In: Atas do V Encontro do CIED: Escola e Comunidade* Escola Superior de Educação de Lisboa. p. 63-73, 2011.

ROUSSEAU, J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução: Claudia Schilling, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

WOLIN, X. S. [1922-2015]. **Democracia, diferencia y re-conhecimento**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A., 1996.