



**SOBRE A REINVENÇÃO DA ESCOLA MODERNA:
PACTOS E ALIANÇAS DISCURSIVAS E PEDAGOGIAS DESVIADAS**


**ON THE REINVENTION OF THE MODERN SCHOOL:
DISCURSIVE PACTS AND ALLIANCES AND DEVIANT PEDAGOGIES**

Recebido em: 23/04/2024
Reenviado em: 04/11/2024
Aceito em: 13/11/2024
Publicado em: 06/12/2024

Carlos Edimilson Avila de Lima¹ 
Universidade Federal de Santa Maria

Joacir Marques da Costa² 
Universidade Federal de Santa Maria

Lidiane Londero Perlin³ 
Universidade Federal de Santa Maria

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro⁴ 
Universidade Federal de Santa Maria

Valeska Karine Mesquita Pereira⁵ 
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Este ensaio tem como objetivo apresentar outros modos e alternativas epistemológicas para pensarmos a educação, a escola e seus currículos, apresentando uma leitura analítica dos dobramentos da escola moderna mediante as interlocuções entre as tradicionais e as insurgentes narrativas acerca das funções da instituição escolar, sem a pretensão de construir um processo linear e progressista das teorias e práticas que disputam a escola. Também não temos a intenção de salvaguardar um determinado modelo ou formato de escola, até porque correríamos o risco de negligenciar outros modos de pensar a escola, ou seja, a ideia não é defender um modelo único ou uma estrutura de escola ideal, mas sim abrir espaço e brechas para considerarmos outras maneiras de pensar a educação. Assim sendo, esse escrito é influenciado por uma metodologia cartográfica pós-crítica, que busca fugir de metanarrativas, discursos universais ou neutros, e sobretudo, defende a crítica radical no/do próprio território de disputas e alianças das teorias críticas, fortemente difundidas na educação brasileira. Ao final argumenta-se e conclui-se que a escola é pendular, ao ponto que se afasta da ideia de uma “coisa em si”, se aproxima de um funcionar, agenciar, arquitetar e subverter os saberes. Nesse sentido, debruçar-se sobre os discursos da escola do passado significa, sobretudo, refletir acerca da escola no presente, da escola que defendemos e que estamos a construir, nos territórios em que estamos inseridos, a partir do diálogo com as epistemologias dissidentes, como: estudos gays (teorias queer, quare, crip), estudos feministas e estudos afro diaspóricos.

Palavras-chave: Educação; Escola; Currículo; Modernidade; Discurso.

¹ Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM. Bolsista Mestrado (CAPES). E-mail: carlosufsm58@gmail.com

² Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Doutor em Educação. Professor/Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Coordenador da Especialização em Estudos de Gênero (EEG/UFSM). E-mail: costa.joacir@ufsm.br

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/PPGE. E-mail: lidiane.londero@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: elizianetainalr@gmail.com

⁵ Graduanda em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail:

Abstract: This essay aims to present alternative epistemological approaches to thinking about education, schools, and their curricula. It offers an analytical reading of the developments of the modern school through the dialogues between traditional and insurgent narratives regarding the functions of the educational institution, without intending to construct a linear and progressive account of the theories and practices that contend for the school's role. Nor do we aim to safeguard a specific model or structure for schools, as doing so could risk neglecting other ways of conceptualizing the school. In other words, the goal is not to advocate for a singular or ideal school structure, but rather to create spaces and openings to consider different ways of thinking about education. Therefore, this work is influenced by a post-critical cartographic methodology, which seeks to avoid metanarratives, universal or neutral discourses, and, above all, advocates for a radical critique within the very territory of disputes and alliances of critical theories, which have been widely disseminated in Brazilian education. The essay ultimately argues and concludes that the school is pendular; as it moves away from the idea of an "entity in itself," it approaches a mode of functioning, assembling, structuring, and subverting knowledge. Thus, engaging with past school discourses is, above all, a means of reflecting on the school in the present—the school we support and are building within our own contexts, in dialogue with dissident epistemologies, including gay studies (queer, quare, and crip theories), feminist studies, and Afro-diasporic studies.

Keyword: Education; School; Curriculum; Modernity; Discourse.

INTRODUÇÃO

O que a história da educação nos revela e nos diz sobre a situação dos corpos dissidentes hoje? Será que nós não temos uma diversidade epistêmica, ou nós não valorizamos a diversidade de vozes presentes em múltiplas formas de epistemologia? Será que a academia está disposta a legitimar uma série de produções alternativas que podem compor o seu arsenal de conhecimento? Pensar em epistemologias dissidentes é nomear as realidades implícitas que não são nomeadas dentro das formatações hegemônicas. Por isso se faz insurgente e necessário pensar, falar e nomear a partir da realidade e da perspectiva dos grupos desumanizados (DANTAS, 2022, p. 260).

A escola é uma instituição que desde a sua origem desperta críticas e elogios, e que mesmo com seus avanços e retrocessos continua sendo disputada por “gregos e troianos”, conservadores e progressistas, em especial, por ser uma instituição historicamente consolidada e que influencia significativamente a sociedade e a produção de subjetividades. Em outras palavras, podemos sustentar a premissa de que “os edifícios escolares ainda estão de pé, muitos deles tão maciços e imemoriais como sempre – construídos de pedra sólida” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015, p. 155).

À vista disso, vale destacar que ao falar sobre a instituição escolar “não pretendemos construir uma linha temporal cronológica entre um longínquo passado, uma época da origem e um progressivo desenvolvimento de ideias que chegaram a ser o que são hoje” (NOGUEIRA, 2009, p. 18). Em contrapartida, neste ensaio busca-se ramificar outros modos de pensar a educação, a escola e a vida. Nesse sentido, conforme atesta Oliveira (2012), compreendemos que a “existência de uma pedagogização do conhecimento e um disciplinamento interno dos saberes como uma configuração que marcou a modernidade é permitir jogar luz sobre a fundação, o controle e governo dos indivíduos da nação burguesa” (OLIVEIRA, 2012, p. 25).

Com a invenção da escola, a sociedade oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação. Devido a essas qualidades democrática, pública e de renovação, não é surpresa que a escola tenha provocado certo medo e perturbação desde as suas origens. É uma fonte de ansiedade para aqueles que podem perder alguma coisa através da renovação. Então, não surpreende que tenha sido confrontada com tentativas de domá-la desde o seu início. Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do “bem comum” possibilitados por ela” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015, p. 105-106).

Em diálogo com essas argumentações e ao acolher as pistas elaboradas por Paraíso (2006), compreendemos que a escola é um espaço de encontros e formação em que nos construímos como sujeitos, a partir das relações que desenvolvemos com outros sujeitos que também protagonizam o cenário escolar. Por conseguinte, a escola também pode ser interpretada como campo territorializado e desterritorializado em que se (re)produzem e (re)criam as práticas e currículos que agenciam sujeitos e coletividades. Em outras palavras, a escola é um território “onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o mundo social e sobre o político” (SILVA, 2006, p. 99). Ou seja, a escola é “um espaço que corporifica relações sociais, formas de conhecimento, de saber-poder e como território de composições e experimentações; território em que jogamos parte significativa dos jogos de nossas vidas” (PARAÍSO, 2006, p. 1).

Ao seguirmos esse caminho, surgem alguns questionamentos: a) enquanto outras áreas e instituições atualizaram-se com o passar do tempo, podemos nos questionar se o mesmo aconteceu (e em que grau e em que sentido) com a escola?; b) a escola permaneceu estagnada em suas práticas e metodologias? sob que viés?; c) Se perdeu seu potencial, influência e relevância social?; e d) qual a necessidade, e para onde nos direcionam, os novos discursos de “inovação educacional”? Não pretendemos, necessariamente, responder todos esses questionamentos, eles surgem a partir de alguns incômodos que nos provocam a pensar [pós]criticamente sobre os caminhos e horizontes da escola e suas funções sociais.

Nesse ensaio, temos como objetivos perpassar por essas e outras problematizações as quais consideramos fundamentais para (re)pensarmos, a partir de conceitos e contribuições de alguns(mas) filósofos(as) do campo educacional, o passado e o presente da escola moderna, sublinhando seus desdobramentos no tecido social, e sobretudo, nos questionando quais tipos e

sujeitos e corpos estão sendo forjados e agenciados no contexto escolar e das produções curriculares⁶.

A partir desses questionamentos, destacamos que, apesar de a escola contemporânea, sob um aspecto, ter a mesma “estrutura” da escola que surgiu há séculos, argumentamos que hoje a sociedade, os sujeitos e os corpos, as propostas e as concepções pedagógicas, projetos de sociedade e de educação que atuam no território escolar andam por outros passos e compassos no pensar, socializar e coexistir na escola. Ou seja, outros horizontes e perspectivas sociais e existenciais são disputados nos territórios escolares, produzindo novos processos de micros e macros insurgências, desterritorializações, territorializações e reterritorializações dos sujeitos.

Dito isto, subdividimos os escritos em três momentos (não necessariamente nesta ordem): i) aborda-se alguns(mas) teóricos(as) e filósofos(as), para que possamos mobilizar um panorama de discursos que vão, paulatinamente, inventando novos e velhos processos educacionais; ii) seguimos, refletindo e analisando a ênfase em vontades de verdade construtivistas e libertárias da escola; iii) dobra-se uma reflexão da relevância de discursos do presente, ponderando o quão frágil é salvaguardar uma “velha” instituição escola, como se “antigamente sempre era melhor”, razão pela qual, colocamos também em debate nossas visões futurísticas de escola e de currículo.

MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Para tanto, a partir de um amplo referencial bibliográfico, utilizamos um artefato teórico-metodológico com o objetivo de elaborar uma leitura cartográfica que nos possibilite construir um rascunho de um mapa acerca das movimentações, insurgências e mudanças promovidas nos territórios educacionais a partir da modernidade. Esta leitura nos ajuda a entender que, para nos situarmos nos territórios do campo educacional, foram deixadas várias rotas, pistas, trilhas e possíveis caminhos. Esses recursos nos orientam na construção de nossas próprias análises sobre a escola e os currículos que são produzidos e (re)produzidos "no chão da escola". Nesse percurso, assumimos alguns pressupostos e questionamos outros, uma vez que esse diálogo envolve o questionamento de aspectos fundamentais da Modernidade (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38).

⁶Currículo aqui está sendo entendido dentro da proposta apresentada por Silva (2005), na qual a “teoria” curricular tem como base uma perspectiva pós-crítica, em que teoria é vista não no sentido de descrição ou explicação da realidade, mas como produção de discurso, realidade e significados, ou seja, “o descrever um objeto (currículo) a teoria cria-o” (SILVA, 2005, p. 11).

Ao flertarmos com a metodologia cartográfica, afastamo-nos de um modelo perfeito (estático, pré-definido) de escola, baseado em discursos universais e metanarrativas. Dessa forma, pretende-se potencializar algumas interlocuções teóricas (às vezes discordantes), perspectivando a construção de sentidos outros para a educação, a escola e para a vida. Ante esse desafio, “parece ser preciso, para começar, irrigar a pesquisa com virtualidades desconhecidas para que o já conhecido não vire uma camisa de força, para se criar muitos modos de ver e viver em um currículo, os mais diversos, variados, desconectados e até disparatados” (OLIVEIRA, 2012, p. 59).

Ademais, segundo Cavagnoli e Maheirie (2020, p. 56), a “cartografia caracteriza-se como ato político desde que consideremos o político não como gestão das coletividades ou negociação das divisões já instauradas em busca de consensos pacificadores”. Sob outra perspectiva, no encontro entre os discursos dissidentes e as tradicionais narrativas sobre a escola, potencializamos a construção de outras trilhas e possibilidades de existência de outros discursos desviados.

Ou seja, a partir de outras teorias e epistemológicas, compreendemos que são promovidas novas interpretações, sentidos, signos, e narrativas sobre os papéis, funções e influências da escola que até então estavam à margem dos projetos e debates pedagógicos. De outro modo, a cartografia busca não apenas descrever o mundo, mas criar outras vias, outros mapas, trilhas e encruzilhadas existenciais, em que a potência e a força são mais relevantes do que os formatos, os modelos e os caminhos das trilhas. O que está em questão é a necessidade de movimentar conceitos e compartilhar sentidos outros.

Nesse sentido, com Paraíso (2012, p. 29) entendemos que “o discurso que investigamos produz os objetos, práticas, significados e sujeitos”, e nos mobilizando a construir e elaborar nossas análises sobre o campo educacional. Logo, ao remontar e adentrar nas trilhas que movimentam e organizam os discursos e as teorias do campo educacional, partimos da concepção filosófica de escola elaborada pelos gregos, em que “a *skhole*” é compreendida como a “democratização do tempo livre”. E desenhamos um caminho em que transitamos pelas perspectivas filosóficas de Bourdieu, Illich e Foucault, Nussbaum, e também elaboramos uma crítica acerca das influências do neoliberalismo nos processos educacionais, ao final desse desenho dessa cartografia, sinalizamos e destacamos a importância das epistemologias dissidentes e suas contribuições para repensarmos a nossa relação com educação, com a vida e com o mundo.

Ademais, buscamos (re)desenhar um mapa das disputas das relações de saber e poder, sempre preocupados e refletindo, de modo (pós)crítico, sobretudo, compreendendo que as trilhas e itinerários educativos que disputam a educação estão constantemente agenciando, territorializando, desterritorializando e promovendo processos de subjetivação. Desse modo, para nos guiarmos nesse caminho assumimos como compromisso epistemológico e político as demandas sociais da atual conjuntura social e política, que nos possibilitam intervir e reinventar outros sentidos para a educação, escola e seus currículos.

A ESCOLA E ALGUNS TERRITÓRIOS DISCURSIVOS DE SUA INVENÇÃO

Enquanto movimento inicial, nos desafiamos ao partir das contribuições e dos modos como diferentes teóricos(as), em contextos e com projetos de sociedades distintos, pensaram o papel da educação e da escola no contexto social, a fim de, posteriormente, refletirmos como podemos [re]pensar a escola a partir dos desafios demarcados em nossos contextos social, político e econômico. Em outras palavras, entendemos que é importante fazer esse breve resgate e recuo histórico de modo a trazer um pano de fundo teórico-conceitual para compreendermos como se consolidou a estrutura simbólica e material da instituição escolar e de alguns dos seus processos históricos, de modo a evitarmos cair em velhas armadilhas, labirintos e círculos viciosos.

Assim, a partir de uma narrativa eurocêntrica, a escola “surge” na Grécia antiga⁷, com a finalidade de formar e capacitar o cidadão-guerreiro para o convívio em sociedade e para as batalhas. Nesse contexto, nota-se que a sociedade grega estava em processo de formação e expansão, ou seja, necessitava de sujeitos que estivessem preparados para a vida social, comercial e cultural que estava surgindo com o “milagre grego”⁸. É nesse cenário que se

⁷ Vale destacar que, no início do período da Grécia Antiga, houve dois modelos distintos de educação: um modelo desenvolvido na cidade de Atenas, e outro modelo desenvolvido na cidade de Esparta. Esparta adotou a constituição de Licurgo, que colocava o Estado e a educação dentro da disciplina de um modelo militar, no qual as crianças do sexo masculino, a partir dos 7 anos eram entregues para o Estado e teriam uma educação nos moldes da disciplina militar, eram educados e formados para as guerras e batalhas. Esse modelo de educação tinha como princípio o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades físicas, além de buscar fortalecer virtudes como a coragem e outras habilidades que levassem o cidadão a respeitar e zelar pela segurança e pelo bem-estar da cidade. Por outro lado, faltou aos espartanos o desenvolvimento da sensibilidade, do tato com os sentimentos e de uma educação intelectual, como a que foi cultivada em Atenas. Esta última conquistou prestígio e respeito pelo seu esplêndido rigor intelectual, literário e filosófico, elevando a Grécia ao *status* de berço intelectual da humanidade.

⁸ Existem várias concepções sobre “milagre grego”, nesse caso, contrapomos concepção errada e exagerada que a transição da “racionalidade mítica” para uma racionalidade intelectual do povo grego teria surgido de alguma característica ou vantagem intelectual que poderiam ter em relação aos demais povos (CHAUÍ, 2003), sendo que esse avanço cultural e filosófico surgiu em virtude da organização, política, social e econômica que possibilitou o

alicerça “o sentido e a importância fundamental da educação como paideia, formação cultural, sem a qual não há pólis, comunidade de cidadãos unidos, na igualdade e na justiça, por profundos laços de amizade” (COELHO; GUIMARÃES, 2012, p. 3).

Nessa perspectiva, entende-se que desde o período da cidades-estado da Grécia Antiga, a *skholé*, termo que em grego significa “tempo livre”, a escola tem se apresentado tanto como um símbolo de inspiração e esperança para “articular um marco para a escola do futuro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 29), como também, um campo de disputa de interesses de setores conservadores e setores progressistas.

Masschelein e Simons (2015) também argumentam que a escola, como criação da sociedade grega (pólis), surgiu como ferramenta que possibilita a “todos”, independentemente de raça, cor e origem social, acesso ao conhecimento e a formação; “em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua posição social) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 26). Ou seja, a Grécia foi a primeira sociedade a tentar democratizar o “tempo livre” (*ibid.*).

Argumentamos, assim, que desde a Grécia Clássica a instituição escolar tem resistido às guerras, às revoluções, às ditaduras, aos ataques, às epidemias, às pandemias, às mudanças, retrocessos e avanços que possamos considerar que a sociedade enfrentou até aqui. Nessa relação educação, sociedade e escola vale destacar o caráter normativo, moralista e cívico na Grécia Antiga, de uma educação que buscava elevar a existência humana, a partir da produção normativa e de um modelo de cidadão, para um patamar de excelência e plenitude da vida em sociedade, ou seja, estava em construção um projeto de educação e de sociedade que visava o bem coletivo a partir de princípios de justiça, liberdade e igualdade (COELHO; GUIMARÃES, 2012).

Outro ponto que vale destacar é que, embora possuindo princípios de uma educação inclusiva que buscava “democratizar o tempo livre”, que não considerava raça, e origem social como critérios para receber instrução, mesmo nesse contexto eram preservados outros

desenvolvimento da filosofia grega. Em suma, o milagre grego aqui tem relação com esse desenvolvimento social, político e cultural que deu as bases para a construção e desenvolvimento de um pensamento filosófico. Ou seja, diferente dos outros povos, a sociedade da Grécia Antiga reuniu condições sociais, como: consolidação da democracia, desenvolvimento do comércio interno e externo, desenvolvimento do alfabeto, da escrita e da matemática, que possibilitou o desenvolvimento e estruturação do pensamento filosófico. Diferente de outros povos que também tinham um pensamento filosófico, porém não tinham as condições sociais para desenvolver, sistematizar e estruturar essa filosofia.

elementos, ferramentas, técnicas tecnologias e instituições sociais que garantiam a manutenção das desigualdades e privilégios sociais e as funções hierárquicas que caracterizavam, estruturam e organizam sociedade grega (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 26).

Ademais, o decorrer do processo transitório da sociedade medieval para a sociedade moderna trouxe diversas transformações sociais, religiosas, econômicas, culturais e filosóficas, antropológicas e a escola não ficou imune a essas transformações. A fim de termos noção do “pano de fundo” histórico e das mudanças deste período, vale também ressaltar que as descobertas científicas colocaram em xeque, ou no mínimo fragilizaram, a hegemonia política da igreja e do próprio absolutismo (e seus valores e princípios), a qual cedeu espaço para as revoluções liberais e burguesas, que surfaram na onda do capitalismo industrial e do liberalismo os quais exigiam uma reorganização social para sua manutenção, desenvolvimento e consolidação.

É nesse contexto que são construídos os primeiros discursos sobre a escola moderna, que tinha no seu alicerce a esperança, a partir da influência do iluminismo, na emancipação humana e na democratização do acesso à educação, e, sobretudo, a partir do mito do sucesso escolar que era baseado na meritocracia individual de cada sujeito, quando na prática estava-se construindo artefatos culturais e a massificação de agenciamentos de sujeitos a partir da instituição escolar, com o objetivo de promover os interesses, demandas e anseios do capitalismo industrial. Desse modo, em conformidade com Nogueira (2009, p. 23), compreendemos que a transição do século XIX para o século XX “não apenas tiveram implicações pedagógicas ou educacionais; além disso, constituíram problematizações pedagógicas e educacionais que trouxeram implicações políticas, econômicas e sociais”.

A partir dessas movimentações e deslocamentos, destaca-se os (im)pactos da separação entre Igreja e Estado, e, por conseguinte, os desdobramentos da educação pública (laica e gratuita) e da escolarização em massa. Para um certo dizer desenvolvimentista do capitalismo, a sociedade necessitava de um novo processo educacional que promovesse a instrumentalização da nova classe operária que estava surgindo, processo educacionais os quais não eram oferecidos de forma massificada ao ponto de produzir uma ampla massa de mão de obra barata.

Porém, não basta assegurar à força de trabalho as condições materiais da sua reprodução, para que ela seja reproduzida como força de trabalho[...]Diferentemente do que se passava nas formações sociais escravistas e feudais, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em «cima das coisas» (aprendizagem na própria produção), mas, é

cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1985, p. 19-20).

Ademais, ainda em uma perspectiva que seguia o modelo industrial, o novo modelo de educação tinha, sobretudo, as metas e objetivos de preparar o cidadão para as tarefas im/postas pela lógica do mercado de trabalho; outro objetivo era (re)educar a população no interior dessa nova hierarquia e demanda capitalista, na relação patrão-trabalhador. Ou seja, visa-se implementar a ideologia e os valores do sistema capitalista na mente e nos corações dos cidadãos (*ibid.*, p. 21). E conforme argumentado anteriormente, por ser uma das instituições mais antigas, a escola está intrinsecamente ligada ao tecido social e se apresenta como um fenômeno (político, cultural e econômico) não apenas básico, mas, sobretudo, considerado, numa visão althusseriana, como um dos aparelhos ideológicos mais importantes da sociedade nesse processo de socialização dos valores e da cultura capitalista.

Desse modo, na visão althusseriana, pouco ou quase nenhuma mobilidade social surgiu dessa nova reorganização do sistema educacional, que estrategicamente disponibiliza dois modelos de educação: um de caráter tecnicista destinado para os filhos da classe trabalhadora, e outro de saber especializado para os filhos da burguesia (*ibid.*). Outras críticas surgiram no sentido de que a educação destinada para a classe trabalhadora era meramente técnica e reprodutivista, não promovendo a elaboração de um pensamento crítico e reflexivo - uma educação emancipatória.

Ademais, nos aliamos com outros pensadores (BOURDIEU, 2008; NUSSBAUM, 2015; MÉSZÁROS, 2008; FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008; BELL HOOKS, 2019, entre outras referências) que ao criticarem tal proposta e projeto de educação, destacam, e defendem, a importância de construção de uma educação crítica e reflexiva, compromissada com os interesses e demandas das classes populares. Esses e essas teóricas em seus textos, práticas e posicionamentos defendem não apenas a democratização da educação, mas uma educação crítica e pós-crítica que promova a construção de ferramentas, tecnologias pedagógicas que potencializem o desenvolvimento e exercitem o pensamento crítico e reflexivo alicerçado nos avanços e processos da ciência. Sobretudo, “tecnologias pedagógicas” que nos possibilitem construir novos caminhos e outros modos de nos relacionar conosco, com os outros e com o mundo, que não sejam restritos às fronteiras do eurocentrismo e da heterocisnormatividade (LESSES DA SILVA; MARQUES DA COSTA; LIMA, 2023).

PIERRE BOURDIEU E O MITO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Por exemplo, Pierre Bourdieu (2008), sociólogo estruturalista que dialoga com teorias marxistas, constrói sua crítica e defesa de um sistema escolar tendo como base conceitual o capital cultural. O sociólogo argumenta que os processos de exclusão social precedem a instituição escolar e que a escola possui o poder de potencializar essa dinâmica de exclusão social. Ou seja, embora as desigualdades sociais tenham sido produzidas antes do surgimento da escola, ela a partir de suas estratégias pode influenciar na manutenção dessas injustiças sociais.

Nogueira e Nogueira (2002) destacam que a teoria de Bourdieu possui relevância internacional e marcou a história da sociologia da educação:

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Posto isso, é importante contextualizarmos, brevemente, de que recorte social surge a teoria de Bourdieu. No período pós-guerra da década de 1950, iniciou-se uma onda de políticas públicas de inclusão nas escolas de alunos da periferia e camadas rurais de Paris. Inicialmente a novidade e o mito da democratização da educação possibilitaram o acesso no sistema educacional. Colocado isso, percebeu-se que apenas ampliar o acesso não era suficiente para que as camadas populares produzissem “êxito” na vida escolar e na vida profissional. As expectativas de mobilidade social, com a massificação da escolarização e do acesso ao ensino universitário, também desencadearam frustração e escancarou a crise do sistema educacional.

A frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino converte-se em uma evidência a mais que corrobora as novas teses propostas por Bourdieu. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Na perspectiva de Bourdieu, existem fatores externos à escola que são obstáculos para o sucesso escolar. Ao não entender essa lógica, normalmente coloca-se a responsabilidade do fracasso ou sucesso escolar no sujeito (no aluno e no professor) e não necessariamente no

sistema escolar e na estrutura da sociedade, que seriam as reais origens dos problemas, e que em grande parte está sistematicamente organizado para reproduzir as desigualdades sociais. Em outras palavras, as vantagens e benefícios escolares e sociais foram mantidos, privilegiando setores que já possuíam vantagens.

Para Pierre Bourdieu essas políticas de inclusão podem ser consideradas como “maquiagem” ou “máscaras” para esconder, de forma dissimulada, os concretos problemas do sistema escolar que precisam ser reformulados na sua estrutura, e não com mudanças superficiais que continuariam prejudicando “os recém-chegados” ao sistema escolar. Caso contrário, pouco a pouco os estudantes vão percebendo e internalizando as frustrações decorrentes das desigualdades de oportunidades que tem em relação aos estudantes de classe abastadas e, conseqüentemente, a escola vai produzir um novo ciclo de exclusão e marginalização.

Esse processo de exclusão gradualmente naturalizado, no mito da democratização escolar e no discurso de meritocracia que a escola moderna vende, nem sempre é explícito, mas se manifesta ao reproduzir níveis de frustrações com o tempo investido nos estudos sem um retorno significativo. Um sistema no qual as camadas de poder político, social e econômico permanecem reservadas para os estudantes e alunos “bem nascidos”. Ou seja, essa aparente democratização legitima um sistema de violência e exclusão social.

Ademais, os textos de Bourdieu, em sua grande maioria, apontam que a estrutura do sistema social privilegia a reprodução da cultura e dos valores da classe dominante, beneficiando quem já possui determinados privilégios e vantagens socioeconômicas e culturais. A gramática social reproduz, à vista disso, uma lógica exclusão de camadas sociais que já vivem determinados tipos de marginalização social. Em “Os excluídos do interior”, Pierre Bourdieu inicia sua leitura social mencionando os efeitos da lógica desse sistema escolar que desde sua origem é pensado para privilegiar os filhos das classes nobres que já possuem um capital cultural, social, econômico e familiar privilegiado. Em contrapartida, os alunos das de origens periféricas chegam às escolas desprovidos desses capitais culturais, o que por sua vez, pode levar a não se identificar com o sistema escolar que, conseqüentemente, pode levar a não permanência do mesmo na escola.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu não via a escola como campo neutro, mas que para ser legitimado se vende como tal pressuposto de neutralidade. Por conseguinte, a escola possuiu um papel significativo que pode tanto reforçar as crenças e culturas das famílias

como as contrariar, mudando as trajetórias e destinos dos “herdeiros” e influenciando suas identidades.

Saviani (2008) também apresenta uma leitura da obra de Bourdieu a partir de sociologia da educação, trabalhando dois conceitos: a “violência simbólica” e “os processos da marginalização” social reproduzidos pelo sistema escolar. O professor e filósofo argumenta que a proposta de Bourdieu era construir uma explicação lógica da educação que pudesse ser aplicada em qualquer sociedade em qualquer época.

De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. Eis a função logicamente necessária da educação. Não há outra alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma pela qual ela dissimula e, por isso, cumpre eficazmente a sua função de marginalização (SAVIANI, 2008, p. 56).

Todavia, a teoria de Bourdieu não ficou isenta de críticas, apesar de reconhecermos suas contribuições. Nogueira e Nogueira (2002, p. 27) destacam um caráter reducionista e determinista em escritos de Bourdieu: i) a influência no “sucesso” ou “fracasso” escolar pode se dar por outros elementos como ascensão social de um determinado núcleo familiar, princípios conservadores ou liberais, e até mesmo a localização (rural ou urbana); ii) o processo de formação e transmissão do “habitus familiar” “não seria formado necessariamente na direção que se poderia imaginar, dadas as condições objetivas, e nem seria transmitido aos filhos de modo automático – por “osmose”, como dizia Bourdieu”, sendo a dinâmica cultural das relações entre pais e filhos não necessariamente hierárquica.

As críticas não ignoram o mito da democratização da educação nem mesmo as narrativas de meritocracia que a escola moderna vende e busca promover, mas apontam que as relações escolares não são desenhadas exclusivamente pelo recorte de classe e que os sujeitos e instituições também têm autonomia ao fazer suas escolhas, e que essa dinâmica se dá em meio a conflitos, contradições e outros processos de resistência, através de diversas perspectivas, fenômenos e agentes que atuam e que constantemente estão a nos influenciar.

IVAN ILLICH E AS SOCIEDADES EDUCADORAS

Ainda sobre os críticos do papel da escola, não podemos deixar de mencionar sobre um dos seus críticos mais radicais, Ivan Illich (1985), que segundo Masschelein e Simons (2015,

Página 12 de 27

DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i4.1276>

p. 10), defende que “está incorporada na escola a falsa ideia de que alguém realmente precisa da escola como instituição para verdadeiramente aprender. Nós aprendemos muito mais e muito melhor fora da escola”.

Ivan Illich advoga, em seu livro “Sociedade Sem Escola” (1985), que os processos educacionais, que são intrínsecos à existência humana, foram corrompidos pela burocratização do sistema escolar da nossa “sociedade diplommatizada”. Assim sendo, a proposta de Illich é a “desescolarização da sociedade”, em outras palavras, que a escola dentro da sociedade moderna capitalista teria se perdido em seu propósito original, e teria se tornado um produto de consumo que apenas hierarquizou o conhecimento em uma relação de poder e saber, a partir da venda e massificação de diplomas.

Entre as críticas que Illich (1985) apresenta a concepção de que “o aluno é, desse modo, «escolarizado» a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (p. 16). A proposta apresentada por Ivan Illich para superar, isso que ele chama de desastre do sistema escolar, parte da argumentação de que sejam construídas redes ou teias de aprendizagem, nas quais os cidadãos tivessem a oportunidade de aprender cotidianamente sobre questões básicas acerca de seu trabalho, saúde, política, entre outros temas. Segundo o filósofo, esse processo se daria de modo autônomo de acordo com cada coletivo e contexto social.

Antes de prosseguir a reflexão, acreditamos ser importante delinear considerações para algumas argumentações de Illich. Em seu texto, o filósofo nos apresenta uma pontual e necessária discussão acerca dos valores e culturas que estão sendo desenvolvidas na sociedade do consumo, apresentando alternativas a partir de uma perspectiva de "sociedades educadoras", com uma educação descentralizada e voltada para os interesses e demandas locais. No entanto, Illich faz essa reflexão a partir de uma concepção de um legítimo filósofo da educação. Em outras palavras, o faz de modo utópico e em certa medida “ahistorica”, em que o que se vislumbra é a defesa incontestada da autonomia e da liberdade dos educandos (AQUINO, 2017, p. 672).

Sobretudo, o filósofo não considera o contexto social e material para aplicar esse modelo de educação, ou seja, apesar de apresentar críticas pontuais sobre o sistema escolar, sua proposta é ingênua e irresponsável, abrindo brechas para visões e narrativas distorcidas da escola na sociedade moderna, logo, as críticas de Illich não são propositivas, pois não apresentam propostas que sejam viáveis de serem implementadas a médio e longo prazo.

Ademais, conforme apontam Masschelein e Simons (2015), podemos afirmar que esse modelo educacional influencia uma concepção da popularização da escola moderna em que estão sendo convertidas em ambientes de aprendizagem centrada no aluno. Essas escolas, apesar de terem uma perspectiva libertária, podem ser vistas como armadilhas que abrem fendas para a “doma” e “neutralização” do potencial da escola, pois colocam os interesses e vontades individuais dos alunos como centralidade no processo de ensino, disponibilizando um processo de ensino e aprendizagem hiper-flexibilizado e com pouca ou sem nenhuma disciplina, “tendo como foco exclusivo o relaxamento e no prazer (de ver/ouvir) significa uma domaçoão da tensão exigida pelo estudo e a prática. Trata-se de aliviar essas tensões – entre os alunos e a matéria” (p.128). Masschelein e Simons (2015, p. 129) pontuam que “a popularização mantém os alunos infantis, enquanto a escola é um lugar para amadurecimento, avanço, encontrar um caminho no mundo e elevar-se acima de si mesmo – e, portanto, também de ultrapassar seu mundo”.

Os autores ainda ressaltam que não tem problema em desenvolvermos nossas metodologias didáticas escolares de forma lúdica e criativa, o problema está em supervalorizar o relaxamento em detrimento da formação; também argumentam que a escola é um espaço de formação e disciplina. Desse modo, percebe-se que a escola defendida pelos autores, Masschelein e Simons, vai de encontro à proposta defendida por Ivan, “uma vez que seus compromissos perseguem uma direção distinta: a desocupação do tempo dos estudantes ou, em outros termos, a produção de um tempo não produtivo; sem que isso se confunda com as atividades autogestionárias a la Summerhill etc” (AQUINO, 2017, p. 676).

Segundo Nogueira (2009), o modelo de sistema educacional apresentado por Illich abre precedente para outros problemas sociais e políticos, como, por exemplo, a transição de um sistema educacional alicerçado no conceito de “Estado educador” para um modelo escolar fundamentado em uma perspectiva de “sociedade de aprendizagem/sociedade educadora”, na qual a educação deixa de ser responsabilidade do Estado e passa a ser de responsabilidade do cidadão ou de qualquer organismo político. Ou seja, uma educação voltada para as demandas individuais e exclusivamente locais, promovendo uma formação que ignore que somos “cidadãos do mundo”, e que temos responsabilidades e demandas sociais que estão para além das fronteiras regionais e culturais das nossas cidades.

RACIONALIDADE NEOLIBERAL E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Neste tópico, abordamos alguns dos desdobramentos e influências que atuam no sistema educacional a partir da racionalidade neoliberal. Iniciamos essa análise, com base e a partir da estrutura argumentativa e de reflexões desenvolvidas pelo renomado pesquisador Christian Laval (2019), apresentadas em seu livro “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público”, evidenciando especialmente o segundo capítulo, “Do conhecimento como fator de produção”, para explorar as implicações do neoliberalismo nas políticas e práticas educacionais contemporâneas.

Desse modo, iniciamos contextualizando e compreendendo as estruturas históricas do neoliberalismo, destacando o Colóquio Walter Lippmann de 1938 como ponto de inflexão, em que a ideologia liberal passa por uma reconfiguração, deslocando-se seus modos de atuação e passando por uma releitura a partir da análise das crises cíclicas do capitalismo. Assim, reestrutura-se o neoliberalismo enfatizando a necessidade de um “Estado forte” de modo a sustentar (por meio das leis e reformas econômica) uma economia liberal; ou seja, abandona-se a ideia de “Estado mínimo” que outrora fora elaborada pelos teóricos do liberalismo clássico. De outro modo, “o que há de importante para nossa modernidade, isto é, para nossa atualidade, não é, portanto, a estatização da sociedade, mas o que eu chamaria de governabilidade do Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 144-145).

Ademais, precisamos ter o discernimento de que “não se pode discutir educação e ensino sem fazer referência à economia, à política e à sociedade, pois entende-se que elas são basilares para compreender a organização da educação nacional” (BITENCOURT FRIGHETO; MARQUES COSTA; AVILA DE LIMA, 2023, p. 3). Nesse sentido, por entendermos que escola não está isolada e protegida dos conflitos e demandas sociais, políticas e econômicas da nossa sociedade, essa racionalidade neoliberal também é refletida e introduzida no sistema educacional ao promover transformações nas políticas e diretrizes que guiam e orientam as práticas pedagógicas e os sujeitos que atuam no sistema educacional.

Em outros termos, valores e interesses são incorporados ao ponto de moldar e redesenhar a educação contemporânea, baseando-se na premissa das velhas propostas “inovacionistas e de modernização da educação”, e afastando-se dos propósitos e compromissos de formar gerações intelectual e socioculturalmente desenvolvidas e críticas. Desse modo, a lógica neoliberal passa a redefinir os objetivos e finalidades educacionais para atender, especificamente, os fins econômicos e políticos.

Em consonância com Geo Saura e Antonio Bolivar (2019), compreendemos que existem duas formas de o neoliberalismo atuar no sistema educacional, os quais operam simultaneamente. A primeira seria as disputas por reformas e disputas de recursos públicos, que paulatinamente vão gerar processos de precarização da educação pública, flexibilização da legislação para entrada das empresas privadas no setor educacional, e privatização de instituições públicas.

Por sua vez, a segunda influência do neoliberalismo no sistema educacional dar-se-á nos processos de avaliações em larga escala e individualização da pesquisa acadêmica promovendo técnicas de individualização e meritocracia, sobretudo colocando o sucesso ou fracasso educacional nos sujeitos e não no sistema educacional. Desse modo, percebe-se a produção de valores e princípios que influenciam na produção de subjetividades que vão induzir a condução de condutas dos profissionais de educação, sobretudo, (re)produzindo hierarquizações e processos de individualismo e competitividade.

Ainda sobre os impactos que a racionalidade neoliberal produz nos sistemas educacionais, são as reformas educacionais centradas na formação de cidadãos que desenvolvem habilidades e competência numa lógica produtivista, utilitária e competitiva para o sistema capitalista (MANFRE, 2022). Essas reformas, além de se apresentarem como um desafio e um desserviço para os processos democráticos e para a formação integral dos sujeitos, fragilizam ainda mais a escola ao excluírem ou reduzirem a oferta de componentes curriculares/ áreas de conhecimento que são basilares para o desenvolvimento humano, do senso crítico e outras habilidades (como são as Artes Cênicas, Dança, Música e Teatro, a Filosofia, a Sociologia, História e Geografia), conforme nos aponta Martha Nussbaum (2015). Ademais, em conformidade com István Mészáros (2008), entendemos que essas reformas possuem apenas caráter performático-administrativo dentro dos limites e dos interesses do capitalismo no sentido de não produzirem transformação na estrutura social, as quais poderiam diminuir as desigualdades e injustiças sociais. Por essa razão, Mészáros (2008) argumenta que essas reformas educacionais gradativamente vão internalizando os valores e a cultura capitalista e neoliberal na subjetividade dos cidadãos.

Além disso, nessa fase do neoliberalismo é promovida uma estreita relação entre empresas e instituições educacionais, pois, se no liberalismo clássico defendia-se o corte e redução de investimento de recurso público no campo educacional, nessa nova versão as próprias instituições privadas não apenas disputam os recursos públicos que outrora eram

destinados aos setores educacionais públicos, como também atuam diretamente na elaboração de políticas educacionais disputando recursos, cargos e funções de modo a influenciar na elaboração de reformas curriculares, diretrizes e normativas do campo educacional.

A título de exemplo dessas articulações políticas, podemos citar os programas que buscam massificar o crescimento do segmento no ensino superior, com as instituições de ensino superior (IES) privadas, financiadas com recursos públicos de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), destacando que para implementação desses programas argumenta-se que estão democratizando o ensino superior (ALMEIDA, *et al.*, 2017).

Ante isso, percebemos que a lógica neoliberal intervém no campo educacional ao privilegiar o lucro imediato, comprometendo a qualidade do ensino e da pesquisa, desviando o foco dos processos fundamentais de ensino e aprendizagem, e, assim, reduzindo cada vez mais a educação a um *status* de mercadoria e privilégio de poucos, em que, gradualmente, vai retirando seu *status* de direito constitucional. Ainda vale destacar os processos de avaliação e seleção em larga escala que se tornam tecnologias de hierarquização do saber e que não contribuem efetivamente para os processos de aprendizagem crítico e reflexivo, apenas demonstram o quão arbitrários e autoritários são alguns procedimentos avaliativos, que deveriam estar em desuso, sobretudo, tendo em vista que essas metodologias de avaliação tem como base a assimilação e reprodução técnica de regras e conteúdos, repetir fórmulas ou frases prontas sem qualquer autonomia crítica dos alunos em relação ao que se está sendo estudado e avaliado; em suma, uma avaliação que promove meritocracia, competitividade e o individualismo⁹.

Ao concluirmos esse tópico buscamos instigar uma reflexão (pós)crítica sobre os desafios impostos pela influência neoliberal nas políticas educacionais, questionando a lógica da inclusão e ressaltando a importância das humanidades. Assim, destacamos que é preciso

⁹ Acerca da importância e da relevância do processo avaliativo, é essencial entender, seu papel na aprendizagem escolar, como um processo avaliativo que vise uma perspectiva humanizadora. Para Luckesi (2002), a avaliação deve ir além de ser um instrumento de medição, visando contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, o autor também defende que a avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, promovendo um ambiente de apoio e estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos. Desse modo, avaliar, segundo Luckesi (2002), é antes de tudo um ato pedagógico, e é necessário que professores e instituições enxerguem a avaliação como parte fundamental do processo de construção do conhecimento, e não apenas como uma forma de classificação, controle e metrificação da educação. Ademais para mensurarmos a função pedagógica do processo avaliativo, além do trabalho de Luckesi (2002), também podemos citar os trabalhos de Vasconcellos (2000), Hoffmann (2002), que caminham na mesma direção, ou seja, que entendem o processo avaliativo como um acompanhamento da trajetória de formação, desenvolvimento e construção do conhecimento do aluno.

encontrar caminhos que promovam uma visão mais abrangente e humanizada da educação, contrapondo-se aos imperativos da produtividade neoliberal e incentivando a reavaliação dos propósitos educacionais em uma sociedade que é expressivamente orientada pelos interesses do mercado.

FOUCAULT E OUTROS MODOS DE PENSAR O CURRÍCULO ESCOLAR

Historicamente situada, a escola é um território que promove processos de lutas, disputas, pactos, alianças e resistências, seja nos contextos locais dos municípios e estados, a partir das agendas, diretrizes e leis das políticas públicas, seja nas diversas propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem, e, sobretudo, nas influências de organismos econômicos internacionais que praticamente ditam como devem ser implementadas as reformas curriculares de amplitudes nacionais e internacionais.

Dessa forma, podemos, sob essa perspectiva, discursar que uma elite conservadora que deseja manter seus privilégios e tornar a educação como uma mercadoria, utilizando-se de todos os mecanismos, ferramentas e técnicas para “domar” e neutralizar seu rico potencial emancipador da educação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Assim como também podemos produzir um discurso da educação como um território de referência de um setor progressista, em que a escola não é vista apenas dentro de uma perspectiva dos binarismos opressão/liberdade, das metanarrativas ou de um pressuposto essencialismo e inocentes utopias (SILVA, 2010).

Vale destacar que, mesmo sabendo que “Foucault não tratou mais diretamente de questões relativas à Educação, a não ser em “Vigiar e Punir”, mais especificamente na parte sobre a disciplina” (GALLO, 2015, p. 17), o filósofo francês tem contribuído significativamente para a construção de outros olhares e narrativas sobre as relações escolares. Sua leitura sobre a formação das instituições da modernidade abrem e ampliam as possibilidades de intervenção no campo educacional. Dito isto, e em flerte com uma perspectiva foucaultiana, vamos compreendendo a escola e os agenciamentos das relações dos sujeitos que atuam no campo educacional a partir da modernidade, da educação em massa, do processo de globalização e da influência da racionalidade neoliberal nos sistemas educacionais.

Por conseguinte, e em diálogo com Sílvia Gallo (2015), torna-se evidente que em “Vigiar e Punir” Foucault não tem o objetivo de pensar a escola, “mas ali encontramos uma explicação da maquinaria escolar e podemos compreender as engrenagens de seu

funcionamento. Ali encontramos também uma das principais críticas a escola” (GALLO, 2015, p. 432); ou seja, uma leitura e crítica que se encaixa ao papel da escola e que, também, nos ajuda a responder um dos nossos questionamentos iniciais desta investigação, que mesmo com todas as críticas e dúvidas em relação escola, a sociedade moderna não pode ser concebida sem a instituição escolar, e que a dinâmica de disciplinamento das jovens gerações não podem ser abandonada (KAMBOUCHNER, 2013).

Ademais, a influência de Foucault no campo educacional não se reduz a uma visão hierárquica e determinista da escola, até porque o aluno não possui uma condição exclusivamente de passividade na relação discente-docente. Ainda em diálogo com Sílvio Gallo (2015), argumentamos que as contribuições de Foucault também podem ser mensuradas na relação do sujeito com as pretensões de “verdade universais”, e naquilo que concerne aos saberes, na relação com o outro e com o mundo, para a problemática do poder e, enfim, a relação da verdade e o poder entre si estão constantemente sendo (re)elaborada na escola. Logo, é na escola que as disputas de discursos e *currículos* educacionais são construídas e reconstruídas, em um contexto em que os sujeitos escolares possuem e negociam determinado grau de autonomia e protagonismo, influenciando e sendo influenciados pelo contexto.

Nesse sentido, Silva (1992) argumenta que

[a] educação também gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores. [...] A educação seria, então, ao mesmo tempo, produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação. Seria justamente a tensão constante entre esses dois pólos que caracterizaria o processo de funcionamento da educação (SILVA, 1992, p. 59).

Diante do que foi apresentado, não é novidade que o campo educacional é um terreno de disputa e confronto. Tais evidências percebemos nas diferenças que se manifestam nas insurgências socioculturais das demandas educativas, pois enquanto as teorias críticas da reprodução, em sua grande maioria, colocam o Estado como detentor do poder, as teorias pós-críticas buscam construir uma leitura menos essencialista em relação ao poder e à governabilidade. Ou seja, “enquanto para teorização crítica de inspiração marxista, por exemplo, o poder distorce, reprime, mistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constrói, produz e cria identidades e subjetividades” (SILVA, 2010, p. 254). Além disso, os estudos foucaultianos nos inspiram a não olhar com censura ou dúvida cética para qualquer

teoria e proposta pedagógica, assim como também tende a não promover um discurso sobre propostas pedagógicas que tenham pretensões “prescritivas-utópicas” que não levam em consideração o contexto cultural em que a escola está inserida.

Essa visão da escola nos abre precedentes para construir microprocessos de insurgências e recriar outras rotas e possibilidades de escolas e currículos, que dialoguem com as demandas de cada localidade, abrindo, assim, brechas e caminhos para a entrada e saída de narrativas, sem a pretensão de abdicar ou refutar as contribuições de outras perspectivas. Ademais, argumentamos que defender a escola e a educação pública, laica e democrática, não se faz, exclusivamente, munido de conceitos e se apegando a visões futurísticas do “deve ser assim uma escola”, mas, sobretudo, a partir de uma análise das demandas de cada contexto escolar e das alianças e conflitos.

Tais alianças, pactos e disputas possuem um caminho de “mão dupla”, ou seja, em uma arena política produzida externa aos muros escolares, e também, “no chão da escola”, em que a escola e o currículo podem ser pensados mediante a proposta apresentada por Paraíso (2006, p. 1), enquanto espaço que “corporifica relações sociais, formas de conhecimento, de saber-poder e como território de composições e experimentações; território em que jogamos parte significativa dos jogos de nossas vidas”. Assim, a sala de aula, a escola e a educação configuram-se como “espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o mundo social e sobre o político” (SILVA, 2006, p. 99).

Ou seja, argumentamos que, se esta escola e seus currículos ramificam-se para outras possibilidades de pensar seus fazeres, é justamente porque nos aliamos a uma percepção de que existe uma dinâmica de constantes processos de territorialização e desterritorialização de experimentações pedagógicas, em que não cabe apenas uma única concepção essencialista de escola. Se buscamos uma escola que potencialize o acesso, a permanência e a “qualidade”, cabe a necessidade de entendê-la como processo e não como um modelo que segue uma prescrição impositiva de documentos e diretrizes que não dialogam com o contexto. Em outras palavras, ao se afastar da ideia de uma “coisa em si”, a escola se aproxima de um funcionar, agenciar, arquitetar e subverter os saberes.

Assim, ao dialogar com Brito (2021, p. 4), entendemos que “apesar de toda a ofensiva neoliberal que vem sendo direcionada para a educação pública no Brasil, somos inventivos(as) o suficiente para construir paraquedas coloridos e amortizar sua inevitável queda, se essa condição for inevitável”. Nesse sentido, podemos nos inspirar em uma diversidade de teóricos

e teóricas que ao pensarem a educação a partir de outras epistemologias e vivências insurgentes (estudos queer, estudos decoloniais, estudos afrosdaspóricos, estudos feministas, estudos ameríndios etc.) que estão nos conduzindo por pedagogias desviadas das normas e potencializando diversas formas de se relacionar com o conhecimento, com a educação e com a escola.

Nessas encruzilhadas pedagógicas, ao buscar trilhas alternativas que nos desviem da norma neoliberal, das metanarrativas e das totalidades, seguimos pistas e rastros inspirados por bell hooks (2017), que nos ensina a transgredir, e por Guacira Lopes Louro (2018), que nos convida a estranhar o currículo e a escola. Louro propõe refletir sobre a possibilidade de uma educação que, mesmo ao incluir diferenças e diversidades, não busca transformar essas singularidades em normas que normalizem ou homogeneizem os processos pedagógicos.

Afinal, a educação e a escola são

Transpassada por experimentações cotidianas individuais e coletivas, podemos desenhar a escola enquanto ponto de encontro dos saberes e do passar descompassado dos corpos que compõem inúmeras narrativas em meio ao cotidiano. Espaço em que discursos, silêncios, ruídos, tecem paisagens sonhos, medos e anseios diante do desenvolvimento, intelectual, cultural, social, humano etc., afinal, a escola não está apartada da sociedade. Pensar a escola enquanto ponto de encontro é também reconhecer a existência dos corpos “orgânicos” que fogem de uma forma padrão e única. No entanto, esses corpos diante do olhar social ainda acabam grifados como códigos de barras normativos, que possibilitam sua identificação e rotulação em relação ao olhar do outro (LESSES DA SILVA; MARQUES DA COSTA, LIMA, 2023, p. 2-3).

Nesse sentido, é necessário muito cuidado para que no caminho essas teorias ao serem incluídas nas políticas, nas diretrizes e nos documentos que orientam as práticas pedagógicas, não se tornem armadilhas que novamente irão territorializar e engessar práticas educativas, produzindo novos processos conservadores e moralizantes que irão conduzir as condutas. Ou seja, sempre será preciso tensionar as “vontades de norma”, vindo ela de onde vier. Desse modo, no encontro com essas teorias, assumimos esse compromisso de olhar a educação e a vida, sobretudo, como nômades insubordinados à norma, fazendo uso dessas teorias para que possamos pensar não apenas processos educacionais novos, mas, sobretudo, construir novos caminhos para nos relacionar conosco, com os outros, com os estrangeiros e com o mundo. Principalmente com o intuito de defendemos uma educação que não só, apenas, pense em adiar o fim do mundo, mas que nos coloque a (re)pensar as estruturas da nossa sociedade, nos levando

a combater as relações de poder e saber deste mundo que legitimam injustiças e desigualdades sociais.

REFLEXÕES FINAIS: PARADOXOS E CONTINGÊNCIAS

Ante essa exposição, ao perseguirmos as questões iniciais dessa pesquisa, concordamos com Nogueira (2009, p. 17) quando destaca que “as nossas ideias e conceitos pedagógicos, as nossas problematizações parecem não ser tão novas, mas também não são as mesmas de Comenius”. Os sujeitos e as instituições sempre são outros, sempre estão no campo do efêmero, em constante movimentação e mudança de rotas.

Nesse sentido, estamos em conformidade com Nogueira (*ibid.*, p.18) sobre essas teorias “inovacionistas”, esse apelo exagerado pelo novo, pelo inédito, que em certo sentido, além de nos fazer andar em círculo vicioso e por velhos caminhos pedagógicos, também, “estamos de novo sonhando velhos sonhos e falando velhas palavras. Porém, de jeito diferente: essa é parte da nossa novidade”, e, sobretudo, colocando em risco a “quinta-essência” da escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015) ao buscarmos utopias e Jardins do Éden dentro da estrutura da escola. Ademais, não podemos esquecer que a escola é um local de formação, portanto, requer um que estejamos abertos para acolher a ignorância, o preconceito, como processos que são orgânicos e intrínsecos a vida em sociedade.

Ao transitarmos pelas perspectivas de Bourdieu, Illich e Foucault, Nussbaum, obviamente, não esgotamos o debate sobre a educação. Buscamos, também, outros caminhos de modo a nos desviar das perspectivas fatalistas e deterministas, sobretudo, demarcamos algumas pistas, trilhas e itinerários educativos, destacando o que tem nos feito pensar e questionar as metanarrativas, os discursos universais e que, de alguma forma, se querem neutros da escola e seus currículos. Nesse sentido, potencializa-se não a forma (modelo) de uma escola, mas a força e potência que existe na “diversidade interna do sistema de ensino” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 33).

Nessas encruzilhadas pedagógicas, observamos que a promessa de emancipação e democratização da escola moderna, a partir do iluminismo e democratização do acesso à educação, influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que viabilizou o cultivo de valores como liberdade, dignidade, tolerância, negligenciou outros processos de subjetivação que estavam sendo cultivados na educação a partir da lógica neoliberal, valores

como individualismo, narcisismo, consumismo, e foram promovidos a partir da educação e internalizados no tecido social.

Posto isso, e tendo desenhado as trilhas desse mapa conceitual, repleto de linhas e encruzilhadas pedagógicas, seguimos as pistas e rotas traçadas por Paraíso (2004) que nos apresenta uma narrativa que “têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado” (PARAÍSO, 2004, p. 287).

Também, com Arroyo (2012), compreendemos que as práticas educacionais precisam estar acompanhando as movimentações sociais, ou seja, ao incluirmos outros sujeitos nos territórios educacionais precisamos elaborar “outras pedagogias”. De modo mais enfático, precisamos “reeducar a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos pedagógicos de sua educação, construção de saberes, conhecimentos e valores e culturas” (ARROYO, 2012, p.27). Em outras palavras, mais que disputas metodológicas, sobretudo, precisamos estar abertos para outras pedagogias que surgem com esses novos sujeitos, seja ela “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2003), “pedagogias dos prazeres (EUSÉBIO, 2023)”, “pedagogia das encruzilhadas” (RUFINO, 2018), “pedagogia do presente” (COMAZZETTO, 2014), e todas “as pedagogias que são elaboradas fora e dentro da escola” (CAMOZZATO; IGNACIO, 2023).

Ademais, essas teorias e novas propostas pedagógicas, ditas insurgentes, além de promoverem a elaboração de programas e políticas de ações afirmativas no campo educacional, também estão questionando quem está autorizado a produzir conhecimento, ciência, assim sendo, espaços que anteriormente eram hegemonicamente ocupados por homens e mulheres que representam a norma branca e heterocisnormativa, estão sendo disputados e ocupados por outros corpos, que são (des)viados dessa norma.

E conforme supracitado neste ensaio, nessas trilhas insurgentes, marginais e (des)viadas da norma, não pretendemos fazer ecoar discursos universais, seguimos por caminhos e encruzilhadas rizomáticas que nos ajudam a “oxigenar” a educação e as vivências pedagógicas a partir das teorias queer, estudos decoloniais, étnico-raciais e de gênero, que nos inspiram a encontrar entradas e saídas metodológicas para esses corpos, sujeitos e microrrelações que sempre estiveram presentes na escola, mas que só agora estão postas na “ordem do dia”.

Portanto, debruçar-se sobre os discursos da escola do passado significa, sobretudo, refletir acerca da escola no presente, da escola que defendemos e que estamos a construir, no território de discursos paradoxais, insurgentes, contingentes e beligerantes. Em síntese, dialogamos e nos alinhamos com as epistemologias marginais e insurgentes, que ao promoverem pedagogias desviadas, tem nos mobilizado a “adiar o fim do mundo” e a repensar o mundo que queremos para nós e para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denise Ribeiro de et al. Massificação do ensino superior brasileiro: um modelo de privatização a partir dos programas FIES e PROUNI. in: **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. 2017. Mar del Plata. Argentina. Anais (on-line) Mar del Plata. 2017. Disponível em: 101_00066. pdf (ufsc.br) Acessado em 10 de março de 2023.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

AQUINO, Julio Groppa. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD Educação Temática Digital**, v. 19, n. 4, p. 669-690, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922017000500669&script=sci_abstract Acessado em 10 de março de 2023.

BITENCOURT FRIGHETTO, Sirlete. M.; MARQUES COSTA, Joacir.; AVILA DE LIMA, Carlos Edmilson. Cultura escolar indígena e BNCC: territórios discursivos da política educativa no Brasil. Porto Alegre: **Educação Por Escrito**, 2023. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/45003> . Acesso em: 12 jan. 2024.

BERNARDINO, Paulo Augusto Bandeira. **Estado e Educação em Louis Althusser: Implicações nos Processos de Produção e Reprodução Social do Conhecimento**. 2010. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Minas Gerais, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. Subordinações Curriculares: “Desacelerem o mundo que eu quero descer”. Campinas: **Educação & Sociedade**, 2021. Disponível em: SciELO - Brasil - (IN)SUBORDINAÇÕES CURRICULARES: “DESACELEREM O MUNDO QUE EU QUERO DESCER” (IN)SUBORDINAÇÕES CURRICULARES: “DESACELEREM O MUNDO QUE EU QUERO DESCER” . Acessado em 11 de novembro de 2024.

CAVAGNOLI, Murilo; MAHEIRIE, Katia. A cartografia como estratégia metodológica à produção de dispositivos de intervenção na Psicologia Social. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, p. 64-71, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia** (13a. edição). São Paulo: Ática, 2003.

COELHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. **EDUCAÇÃO, ESCOLA E FORMAÇÃO. Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323–340, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i2.20728. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/20728>. Acesso em: 8 nov. 2024.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Pedagogias do presente**. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, 2014.

CAMOZZATO Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia (orgs). **Pedagogias fora e dentro da escola**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação e a construção de uma sociedade aberta. In: CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

DANTAS, Lucas Silva. A Insurgência de epistemologias dissidentes no contexto acadêmico. **Revista Debates Insubmissos**. 2022.

EUZÉBIO, Felipe Aurélio. **Pedagogia dos Prazeres: aprendendo formas de compreender e modos de estar em PrEP no Brasil**, 2023. 120 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvo. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: Alexandre F. de Carvalho; Silvio Gallo. (Org.). **REPENSAR A EDUCAÇÃO 40 ANOS APÓS**. 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

GALLO, Silvo. Editorial: “O ‘efeito Foucault’ em Educação”. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 15–22, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

ILLICH, Ivan. **Sociedade Sem Escolas**. Petrópolis : Vozes, 1985 [1970].

KAMBOUCHNER, Denis. **L'école, question philosophique**. Fayard, 2013.

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. Edições Loyola, 1997.

LESSES DA SILVA, R. .; MARQUES DA COSTA, J.; LIMA, C. E. A. de. Corpo-Viado, Gênero e Cinema: Efeitos Deformativos no Currículo Escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 55, p. 1 - 29, 2023

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2018.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Cultura do empresário de si: a Educação Empresarial e a nova governamentalidade. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 35, n. 1, 2022.

MASSCHELEIN, Jean; MAARTEN, Simans. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MÉSZÁROS, Isteván. **Educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira. **Currículo-teatro: uma cartografia com Antonin Artaud**. 2012 (Dissertação de Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. São Paulo: Editora Salinas, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 283-303, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>

PARAÍSO, Marlucy Alvez. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PARAÍSO, Marluce. Alvez. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MAYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce. Alvez (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 231 f. (Tese). Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017.

SAURA, Geo; BOLÍVAR, Antonio. Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.17, n.4, p.9-26, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "O adeus às metanarrativas educacionais". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2000.