

A “sociedade de aprendizagem” e a “escola transbordante” no contexto da modernidade: um diálogo com Thomas Popkewitz

The “learning society” and the “overflowing school” in the context of modernity: a dialogue with Thomas Popkewitz

Daniela Gomes de Almeida

Mestranda na linha de pesquisa saberes e práticas educativas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/PPGED/UFU). Endereço: Rua Jerônimo Mendonça, 164, bairro Rosselvelt, Uberlândia-MG.
E-mail: danielagoalmeida@yahoo.com.br

Resumo: Muitos processos históricos foram delineando os traços da escola moderna e suas várias apropriações. Neste trabalho, de natureza bibliográfica, objetivo discutir, dentro de uma abordagem histórica e social, alguns temas educacionais que, cada vez mais, se destacam no meio acadêmico e escolar no Brasil e no mundo: o aprendiz permanente dentro da “sociedade de aprendizagem” e a ideia de “escola transbordante”. Procuo delinear, a partir dos referenciais bibliográficos, algumas contradições emergentes desses discursos, perfazendo um diálogo com algumas ideias de Thomas Popkewitz (2015) e de outros autores. A partir de duas problematizações, que consistem na ideia de educação e aprendiz permanente e a conjectura de um modelo de escola que assume missões diferentes daquela de somente educar a partir dos conhecimentos científicos, trago essas discussões para o caso brasileiro, em que destaco a própria incoerência de nosso ensino social e cultural com algumas de nossas estruturas e conjunturas educacionais.

Palavras-chave: Educação. Aprendiz-permanente. Escola-transbordante. Popkewitz.

Abstract: Many historical processes have outlined the features of modern school and its various appropriations. In this work, of bibliographical nature, the objective is to discuss within a historical and social approach some educational themes that are increasingly highlighted in the academic and scholastic milieu in Brazil and in the world: the permanent learner within the “learning society” and the idea of “Overflowing school”. I try to delineate, from the bibliographical references, some contradictions emerging from these discourses, forming a dialogue with some ideas from Thomas Popkewitz (2015) and other authors. Based on two questions, which consists in the idea of education and lifelong learning and the conjecture of a school model that assumes different missions from that of educating only from scientific knowledge, I bring these discussions to the Brazilian scenario, where I highlight the incoherence of our social and cultural interest with some of our educational structures and conjunctures.

Keywords: Education. Permanent learner. Overflowing school. Popkewitz.

1 Introdução

Os processos que envolvem a educação escolar seguem suas trajetórias conforme o passar dos tempos que vão delineando os espaços, criando imaginários, ideologias, rupturas, (re)significações, contradições etc.

Durante o século XIX e ainda hoje, temos vivenciado diversas mudanças nas formas e nos discursos da educabilidade escolar, principalmente com o desenvolvimento da escolarização pública em massa ao final do século XIX e início do século XX que, segundo Popkewitz (2015, p. 320), a exemplo da nação norte-americana:

fez parte dos projetos de construção da nação transatlântica. O resultado desses projetos formou o que hoje é considerado como o Estado moderno do bem-estar social: um Estado que assumiu a responsabilidade de cuidar de suas populações [...] O novo planejamento social não era apenas do cuidado com o individual. Ele incorporava narrativas de salvação, de como o indivíduo era e deveria ser. O mundo anterior, herdado da providência divina e do status social, foi substituído por noções de agência humana, progresso e cultura cívica dirigidas ao presente e não para o além. A visão religiosa da salvação foi transformada em noções de razão, racionalidade e progresso. A pedagogia era para efetivar os modos de vida em que as obrigações pessoais, as responsabilidades e a disciplina estavam ligadas em noções de progresso e autorrealizações como princípios de uma democracia liberal participativa.

Ao final do século XIX, propriamente em 1860, o modelo de escola obrigatória, massificada, de currículo homogêneo e de afirmação dos Estados-nações, em que tem a França como pioneira, não se difunde somente para os Estados Unidos, mas para diversos outros países, inclusive o Brasil.

Essa ideia de escola, que perdura até os dias atuais, vai trazer muitas alterações socioculturais numa perspectiva de ação dual – uma vez que ocorre em resposta aos acontecimentos históricos que se desenrolaram e se desenrolam, e, ao mesmo tempo, também afirma e condiciona as próprias concepções histórico-ideológicas da sociedade.

No capítulo “Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção”, o autor Thomas Popkewitz (2015, p. 318) estabelece uma temporização e discussões importantes baseando-se no ideal estadunidense de progressivismo¹ na perspectiva de um processo educativo que passa a se pautar em uma missão civilizadora de forma a garantir uma “sociedade iluminada e a moral coletiva pela produção da criança educada”.

¹ “O progressivismo americano (1880-1920) foi um movimento social e político mais amplo no âmbito do qual surgiu a escola de massas que conectou noções iluministas particulares sobre o cidadão cosmopolita e temas puritanos (calvinistas) nos princípios sobre o cidadão republicano. Antigos temas sobre a salvação puritana transferiram-se para o interior das narrativas sobre a nação como povo escolhido. A visão iluminista ofereceu à nação e a seus cidadãos um lugar excepcional na história humana, oferecendo um experimento humano singular para mover a civilização em direção aos mais altos ideais dos valores humanos e do progresso”. (POPKEWITZ, 2015, p. 320)

Nesse sentido, a escola pratica a governabilidade para a “produção da criança como sua futura cidadã” e administra o que ela precisa ser e o que ela precisa deixar de ser para o enquadramento nesse “espaço iluminado do futuro cidadão”. Esses temas, segundo o autor, são revisões do projeto iluminista que destaca o cidadão cosmopolita e o progresso científico, dentro de princípios emancipatórios relacionados à liberdade e à inclusão (Op. cit., p. 318-319).

Popkewitz (2015) se baseia nos princípios de transformação que ordenam a excepcionalidade norte-americana, a “questão social”, as noções de comunidade, partindo da história das ciências dirigidas à escola do século XX até os dias atuais, com foco na realidade dessa nação, em que explora as contradições da esperança e do medo pelas quais se baseiam a educação progressista no país.

Neste trabalho, transponho essas discussões para alguns dos discursos atuais referentes a alguns temas educacionais que, cada vez mais, se destacam no meio acadêmico e escolar no Brasil e no mundo, concordando com Nóvoa (2015): *o aprendiz permanente dentro da sociedade de aprendizagem e a ideia de escola transbordante*. Certas visões epistemológicas que trouxeram essas noções, sem dúvida, surgiram como respostas a certas preocupações relacionadas à educação no contexto moderno², contudo, algumas contradições emergem desses discursos, no caso brasileiro, podemos mencionar a própria incoerência de nosso ensejo social e cultural com as estruturas e conjunturas educacionais.

As problematizações incutidas neste trabalho vieram à tona, primeiramente, pela crescente quantidade de artigos, teses e dissertações que abordam de alguma forma essas temáticas – podendo ser encontrados nos periódicos virtuais; a outra inspiração desses escritos foram algumas discussões estabelecidas sobre certas teorias e autores relacionados à educação durante a disciplina Educação na Modernidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU).

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica e tem como objetivo discutir alguns pontos importantes dos discursos e termos mencionados, de forma a estabelecer um diálogo com as ideias de “cosmopolitismo inacabado”, “ciências da Reforma”, “revisão da questão social”, “alquimia escolar” e “trilogia da família”, abordadas por Thomas Popkewitz, e algumas colocações de outros autores. Essas discussões nos trazem

² Não me atei às discussões referentes a temporizações da modernidade, refiro-me ao moderno, concordando com Touraine (2008, p. 18-19): “a mais forte concepção ocidental da modernidade, afirmou principalmente que a racionalização impunha a destruição dos laços sociais, dos sentimentos, dos costumes e das crenças chamadas tradicionais, e que o agente da modernização não era uma categoria ou uma classe particular, mas a própria razão e a necessidade histórica que prepara seu triunfo. Assim, a racionalização, componente indispensável da modernidade, se torna, além disso, um mecanismo espontâneo e necessário de modernização”. O autor considera que a sociedade moderna deve ser compreendida como força de libertação e criação, o que significa que não basta falarmos apenas de racionalização e de destruição de ordens antigas e tradicionais. Mais importante do que a ruptura é o resultado dela; o processo que fez da sociedade tradicional um passado não é apenas uma passagem, também é a resposta que buscamos para compreender a estrutura e a dinâmica social da contemporaneidade. (TOURAINÉ, 2008)

reflexões pertinentes para entendermos algumas especificidades do contexto escolar e educacional na atualidade e algumas questões que envolvem o cenário da educação brasileira.

2 Sociedade de aprendizagem e escola transbordante?

Pensando na evolução de modelo escolar que temos hoje, necessitamos retroceder na história para compreendermos algumas questões. Segundo Nóvoa (2015), o ano de 1870 é um marco simbólico, pois consolida o modelo escolar que se perdura até os dias de hoje no que se refere à obrigatoriedade, à massificação e à homogeneização da escola afirmada e mantida pelo Estado.

O segundo marco histórico que Nóvoa (2015) estabelece – como sendo também importante para a história da educação escolar – é o ano de 1920. Ano em que se começa a assistir a uma modernização escolar e pedagógica e são mobilizados variados conhecimentos voltados para a educação na área da psicologia, da sociologia, da medicina, da filosofia e de outras. Fundamenta-se, assim, uma “ciência da educação” em um movimento que ficou conhecido como “Escola Nova”.

O conceito de educação integral é aquele que melhor simboliza esse movimento e suas desmensuradas ambições. A escola deveria encarregar-se da formação da criança em todas as dimensões de sua vida. A escola assumiu esse programa impossível e acreditou que o podia cumprir. Ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das suas prioridades. A realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma ‘escola transbordante’. (NÓVOA, 2015, p. 56)

O terceiro tempo histórico que o autor estabelece inicia-se na década de 1970, que tem como um dos pontos marcantes a “desescolarização da sociedade” a partir da ideia de “educação permanente”. Nesse sentido, a educabilidade dos indivíduos é alargada para diferentes setores da sociedade em todos os tempos e em todas as dimensões da vida.

Há duas utopias que atravessam esse pensamento: por um lado a possibilidade de uma ‘educação desescolarizada’, isto é, de uma educação liberta das estruturas institucionais e baseada em redes informais de aprendizagem ou ‘teias de oportunidades’; por outro lado, a defesa de uma educação que não se limite, primordialmente, aos aspectos da formação profissional que abranja as questões da sociedade, da cultura e do ‘aprender a ser’. (Op. cit., p. 59)

E o autor acrescenta:

cedo se percebeu quão ilusórias eram essas utopias. Os discursos e as práticas de Educação Permanente, ao longo das décadas de setenta e oitenta, evoluíram, justamente, no sentido contrário. Em vez de desescolarização, assistiu-se ao trunfo de uma ‘sociedade pedagógica’, de uma sociedade que generalizou uma relação pedagógica com as crianças, com os jovens e com os adultos. Em vez de uma educação

aberta sobre as dimensões da vida, assistiu-se à redefinição da Educação Permanente como ‘Educação e formação ao longo da vida’, conceito marcado pelo princípio da empregabilidade. (Op. cit., p. 59-60)

As especificidades desses tempos – que não se cessaram de forma linear, mas foram se emaranhando e tomando outras apropriações com o passar dos anos – nos são importantes para enxergarmos os processos de mudanças que nos levaram aos referenciais de escola que temos atualmente e que são interessantes para as reflexões expostas neste trabalho. Temos, então, diante de nós, duas problematizações: primeiramente, a ideia de “Educação Permanente” que envolve a ideia de “aprendiz permanente”, e a outra consiste na conjectura de “Escola transbordante” que assume missões diferentes daquela de somente educar a partir dos conhecimentos científicos.

Partindo da primeira problematização, Popkewitz (2015) refere-se a esse tema como uma revisão do projeto iluminista que liga a ideia de cidadão cosmopolita e ao progresso científico aos princípios emancipatórios relacionados à liberdade e à exclusão, perspectiva que surge a partir de 1870. O autor argumenta que existe uma expectativa do Estado – responsável pela educabilidade da população – a partir de seus interesses para a formação de indivíduos em cidadãos.

Fica-nos, nítido diante dessas leituras, que o Estado quer formar um indivíduo cidadão a partir de uma consciência coletiva que, de um lado, plasma no meio social a esperança do cidadão virtuoso e, ao mesmo tempo, o medo das pessoas que não seguem esse modelo – são vistas como as excluídas e um problema social: o pobre, o desordeiro, o desobediente, o imigrante... Os objetivos do Estado é ter o controle do indivíduo para criar o cidadão almejado, é administrar a sociedade em nome de um bem comum (Estado do bem-estar social).

Nesse sentido, Popkewitz (2015) situa a escola Moderna vinculada às narrativas de salvação – pertencimento coletivo – e o cosmopolitismo do cidadão. A ciência, então, é vista como um método para planejar as mudanças na sociedade e também um meio de transformação das pessoas.

O autor faz essa contextualização partindo da história norte-americana:

O progressivismo americano vinculou diferentes movimentos políticos e sociais ligados internacionalmente ao que foi chamado de a “Questão Social”, esforços do reformismo protestantes (calvinismo) para aplicar princípios científicos em resposta ao que era percebido como desordem moral associada ao processo de urbanização, industrialização e imigração. [...] Das reformas do governo das cidades aos estudos sobre a família, a criança e a habitação urbanas, os progressistas americanos buscaram resgatar aqueles que sofriam ou haviam caído em desgraça nas condições debilitantes da cidade para mudarem seus modos de vida e libertar seus cidadãos das transgressões morais. A ciência deveria identificar as causas do alcoolismo, da delinquência e da prostituição, dentre outras práticas, de modo que intervenções pudessem retificar e criar modos cosmopolitas de vida ligadas às narrativas da nação. (POPKWITZ, 2015, p. 324)

Pela ciência e pelas reformas, os “não cidadãos” eram transformados em cidadãos, com “gestos dúbios de esperança e de medo” (Op. cit., p. 324). Era preciso

pensar em um sujeito produtivo empenhado na resolução de problemas, participante de uma comunidade que deveria deixar para trás as paixões, a ganância, a luxúria, entre outros, para trabalhar para o bem comum. A esse respeito, o autor destaca, também, sobre a “trilogia da família” referindo-se à criança, à família e à comunidade, em que a ciência cria as noções de progresso moral para as crianças, livrando-as do tipo errado de desenvolvimento, criando padrões de pensamento que, pertencendo a uma coletividade, a própria comunidade dava a expressão aos perigos dessa trilogia urbana representados pelas anomalias sociais.

Nesse sentido, a ciência deveria formar a criança cosmopolita – foi o que Popkewitz chamou de “alquimia escolar”. Os currículos eram planejados a partir dessa ordenação moral, as disciplinas deveriam ser “ferramentas” que transformassem e motivassem as crianças dentro dos princípios de cidadania. “A pedagogia passou da criança normal àquelas que estavam fora dos princípios admitidos da anormalidade – as populações ‘infelizes’ cujas qualidades e características urbanas não eram capazes de ser cosmopolitas” (Op. cit., p. 330).

Pensando nessas heranças e no contexto histórico-social atual, a esperança na concepção de cidadão virtuoso na escola de hoje traz a visão da criança como aprendiz ao longo da vida, “o cidadão em uma sociedade de aprendizagem global”. Nessa perspectiva, Popkewitz fala da criança virtuosa que age como um “cosmopolita inacabado, um aprendiz permanente que responde ativamente às mudanças globais e se engaja em comunidades para construir a sociedade do conhecimento e da aprendizagem” (Op. cit., p. 333).

A educabilidade, agora, não está dirimida apenas à escola, mas se expande para outras esferas públicas e privadas. A responsabilidade pela educação permanente, pela busca constante de conhecimento e de progresso, está na própria teia que a sociedade produz na era dos fluxos da globalização. Diversas comunidades³ autônomas são formadas para essa aprendizagem perpétua que, como vimos, iniciou-se nos anos setenta e oitenta, mais com um sentido mercadológico e empregatício.

Nas últimas décadas – especialmente aquelas verificadas ao final do século XX e no início do XXI – estamos vivenciando a era do movimento, da velocidade, um mundo de incertezas, “confusamente percebido”, como concebeu Milton Santos (2000).

A atual fase de globalização está marcada pelo intenso avanço tecnológico com o concomitante avanço científico; intensificação dos fluxos de informação, pessoas, recursos e mercadorias; aceleração do consumo; entre tantos outros acontecimentos que marcaram e marcam profundamente não só a sociedade em seus diversos aspectos, mas também a configuração ideológica, cultural e identitária das pessoas.

Pensando nesse contexto, Popkewitz (2015, p. 334-335) menciona:

as narrativas do cosmopolita inacabado, a partir de suas noções de resolução de problemas e de comunidade, conectam a abrangência e as aspirações do poder público

³ Para Popkewitz (2015), o sentido de comunidade aqui exposto refere-se ao lugar onde o solucionador de problemas aprende habilidades de pensamento, participando na classe que é referida como “comunidade do discurso” – e numa comunidade de “conhecedores” que compartilham a construção de crenças ou de conhecimento na criação de normas e de processos discursivos de negociação.

com as capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos [...] a ação é um contínuo fluxo de resolução de problemas para delinear não apenas o que será feito, mas também o futuro, aquilo que a pessoa irá se tornar [...] a solução de problemas que persegue o desejo nas infinitas opções de busca da inovação contínua [...] o cosmopolitismo inacabado é praticado como um aspecto da marcha inevitável da globalização [...] que não necessita ser explicada [...] a globalização é naturalizada para confinar e cercar espaços de participação.

O tema do “cosmopolita inacabado” que situa bem a criança de hoje, nos faz pensar novamente na (re)visão da questão social, agora para tratar a questão da inclusão, tão discutida atualmente no meio escolar e em outras esferas públicas. O cosmopolita inacabado é a esperança do futuro, como se toda criança devesse seguir o fluxo contínuo da resolução de problemas e do progresso pela inovação e pelo conhecimento.

A esperança de uma sociedade inclusiva é captada na frase da legislação da reforma nacional intitulada ‘nenhuma criança deixada pra trás’. A criança deixada pra trás é a pobre, a criança definida racial e etnicamente, que não obteve sucesso na escola onde esforços governamentais são necessários para melhorar a qualidade da escola e seus resultados. O lema dos programas nacionais e das pesquisas que enfatizam as reformas é ‘todas as crianças podem aprender’, significando uma instituição igualitária e o compromisso da sociedade e do governo. (Op. cit., p. 337)

Essas concepções são contraditórias, já que, ao mesmo tempo em que procura inserir, também classifica e exclui:

o reconhecimento das populações excluídas implica gestos dúbios e revisão da Questão Social. A inscrição na frase ‘todas as crianças’ dá expressão a um conjunto de distinções que classifica e ordena uma unidade a partir da qual a diferença é estabelecida. A equidade e a diferença são inscritas nas teorias psicológicas da pedagogia que calculam e ordenam o ensino e o aprendizado. A unidade ‘todas as crianças’ apaga a diferença, mas simultaneamente instala divisões. (Op. cit., p. 337)

O discurso de incluir a todos está em ênfase, e, de forma controversa, as distinções e diferenciações aparecem como a qualificar as características do conjunto de “todas” as crianças – os próprios sistemas sociológicos e psicológicos fazem classificações e ordenações. Popkewitz (2015, p. 339) enfatiza que, nesse sentido, são formados territórios – associados e não associados – e essa classificação é formada à custa do medo de ser excluído, do medo de ser deixado para trás. “Incorporados no cosmopolitismo do ensino está o paradoxo da esperança democrática, do empoderamento e da agência, que simultaneamente gera medo e a abjeção dos outros”.

Temos diante de nós a formação da “criança urbana” que não destoa das características históricas do século XXI. As escolas têm tendenciado para os princípios da razão, muito ligados aos ideais de cidadania, às qualidades de vida social e familiar e ao medo da “degeneração” e da falta de civilidade que compromete os padrões sociais que estão empregados nos currículos. Popkewitz (2015, p. 336) concebe o

urbano não como um espaço geográfico, mas “como um espaço cultural e uma tese sobre quem não se encaixa nas qualidades da criança cosmopolita inacabada”.

Se pensarmos no termo “Cosmopolitismo”, veremos que sua história tem momento decisivo no iluminismo – base do cosmopolitismo moderno. Nesse momento, há uma prerrogativa de que existiria uma ética cosmopolita para todas as pessoas cidadãos do cosmos. Essa ótica está expressa nos traços morais da “Declaração dos direitos do homem”, de 1789, também em Voltaire, em seus escritos sobre a “República cosmopolita da humanidade”, e Diderot, que irá conceber o homem como residente da grande cidade do mundo, em Kant, quando prega a dissolução das fronteiras nacionais para a racionalidade do desenvolvimento histórico da humanidade – Liga das nações.

O “salvacionismo” e o “excepcionalismo” norte-americanos, com os movimentos da reforma protestante e as teorias e os métodos das ciências educacionais trazidos por Popkewitz, não são uma realidade distante de nós brasileiros. Essas noções são importantes para compreendermos a formação do sujeito cidadão cosmopolita que temos hoje e para percebermos que a escola teve e tem papel importante nessa formação.

Segundo Gatti Júnior (2004), a partir do iluminismo, desde o século XVIII, ocorreram, no Brasil, um redimensionamento curricular e um afastamento da questão religiosa, com ênfase concentrada na questão da cidadania que, por vezes e por razões conjunturais, mais ligadas ao patriotismo, mas também com possibilidades que se abriram em certos momentos para a disseminação de conteúdos mais críticos. A partir da década de 1960, tem-se no Brasil a redemocratização do ensino que, segundo o autor, ganha contornos de massificação.

As prerrogativas do ensino para a formação cidadã e para o progresso também estão arraigadas na história da educação brasileira. Não podemos deixar de evidenciar que a noção de progresso na educação do país, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, está mais ligada a questões economicistas tanto em termos de teorias educacionais quanto em termos de políticas públicas, como um reforço da educação como um negócio.

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações. (FRIGOTTO, 2010, p. 20)

Portanto, o cosmopolitismo, no caso brasileiro, não se refere somente a projetos políticos, mas situa-se em uma série de acontecimentos na formação da identidade nacional que nos levam aos impasses sociais em que a forte desigualdade social tem qualificado os diferentes sentidos de cidadania e do sujeito brasileiro. Sentidos esses

que perambulam entre o cosmopolitismo universal que se abre com o processo de globalização e os traços culturais e as disparidades socioeconômicas locais.

Dessa coexistência tensa entre o global e o local, abrem-se novas modalidades de cosmopolitismo, mais ligado agora à economia e cultura globalizada e não muito atrelada ao estado-nação, em um tempo em que as identidades, as simbolizações e as ritualizações dos laços sociais são tecidas pelas redes e pelos fluxos comunicacionais.

Diante dessa questão, voltemos à periodização que estabelecemos no início desse tópico. Em 1870, a preocupação do Estado passa a ser a valorização da sociedade, formar um novo homem social, cidadão, coletivo. De certa forma, esses ideais se perduram por vários anos, mas diante das novas configurações sociais, a partir de 1970, de forma crescente, temos assistido um esforço à valorização do “indivíduo” diante do processo de desescolarização e de educação permanente.

Essas prerrogativas de educação permanente, sem dúvida, estão relacionadas à lógica atual da intensificação dos fluxos informacionais do processo de globalização, que nos coloca diante desse novo cosmopolitismo desescolarizado e que atenua ainda mais a lógica do aprendiz permanente, inacabado, que busca, cada vez mais, o conhecimento e a inovação contínua em um mundo em constantes transformações, de fluxos também contínuos.

As diferenças e as desigualdades sociais são ainda mais intensificadas nesse processo. Há exemplo daqueles que não “conseguiram” se inserir na lógica do cidadão globalizado, o medo das populações que ameaçam o fluxo impulsiona ainda mais a busca permanente por estar no fluxo, mas no sentido economicista da empregabilidade.

Todos esses acontecimentos têm gerado, no seio da sociedade, nas políticas e teorias governamentais e pedagógicas, uma forte preocupação com os que “sobram”, “os que estão fora do fluxo”, “os não cosmopolitas inacabados”. Nessa perspectiva, temos assistido, atualmente, no Brasil, uma forte tendência às preocupações morais, também incorporadas à “questão social” e à escola. O governo brasileiro tem alargado a missão dessas instituições, de forma que a escola pública tem se apropriado, também, da função de acolhimento social, dispersando suas finalidades educacionais.

A “escola transbordante” tem se realçado no Brasil a partir dos programas assistencialistas governamentais, que nascem para se concretizar prioritariamente nas escolas públicas. Os discursos de inclusão e igualdade têm, de modo dialético, valorizado a diferença, na medida em que a “escola pública de pobre” está invocando ideais de assistencialismo, como se necessitasse resgatar aqueles que se encontram em condições debilitantes, de transgressões morais, classificados como “os não capazes, “os que estão à margem”.

Esses sentidos novos nos fazem questionar sobre as prioridades da escola, como se estas estivessem perdendo o seu sentido pedagógico e didático. Esse quadro fica mais evidente, quando o comparamos com a realidade oposta das “escolas particulares de rico” que atendem os alunos com as melhores condições de vida, contando com currículos que realçam a aquisição de conhecimento dentro dos princípios científicos, de aprendizado, de inovação e de progresso pessoal.

Concordando com Libâneo (2008, p. 177):

a escola, como uma das instâncias de democratização da sociedade e de promoção de uma escolarização de qualidade para todos, tem como função nuclear a atividade de aprendizagem dos alunos. Na tradição da teoria histórico-cultural, a aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e no desenvolvimento de competências cognitivas, da capacidade de pensar e de aprender. Em contraste, todas as concepções de escola que desfocam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social. Não adianta divulgar índices altos de atendimento escolar se a aprendizagem escolar continua praticamente nula, assim como é insuficiente uma escola apenas voltada para a vivência de experiências culturais, socializadoras, integradoras.

Desde 1980, o campo educacional brasileiro tem dado considerável atenção às discussões sócio-políticas, não mais focalizando esforços somente para as dimensões pedagógicas e didáticas. Temos assistido a esperança de uma sociedade inclusiva a partir de programas e reformas nacionais para não deixar nenhuma criança e nenhum jovem para trás – pobre, com deficiência, com atraso de aprendizagem, marginais etc. – de forma a criar instituições igualitárias de compromisso da sociedade e do governo. São lemas que classificam e estabelecem diferenças.

Há sinais visíveis de que as reformas de inspiração liberal estão levando à mutação da instituição escolar em três direções ligadas entre si: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. *Desinstitucionalizada*, ela se transforma em prestadora de serviços, sujeita a gerenciamento tipo empresarial e obrigação de atingir resultados. *Desvalorizada* (apesar dos discursos oficiais enobrecedores!), pois suas finalidades de transmissão de cultura e dos elementos simbólicos com função emancipadora são substituídas pelos imperativos da eficácia e produtiva e da inserção profissional. *Desintegrada*, em decorrências dos mecanismos de mercado nela introduzidos, distorcendo seus objetivos educativos. (LIBÂNEO, 2008, p. 176)

De fato, estamos diante de vários impasses, as questões discutidas aqui são complexas e evocam outras discussões mais alongadas. Longe de buscarmos a solução para todas elas, acreditamos que esses escritos nos trazem algumas colocações interessantes, de pensar nos processos históricos que foram delineando os traços da escola moderna e suas várias apropriações. As colocações de Thomas Popkewitz nos levam a esses caminhos históricos que nos trazem até o processo de globalização que enfatiza o cosmopolitismo dentro da visão de desescolarização e educação permanente como uma marcha inevitável, formando uma sociedade de aprendizagem global, mas que, dentro dessa totalidade, cria exclusão e classificações contraditórias.

3 Considerações finais

Diante das contradições da esperança e do medo pelas quais se baseiam a educação progressista norte-americana que Thomas Popkewitz nos traz, acreditamos ter transposto essa realidade para o Brasil, na medida em que as preocupações morais e sociais têm conduzido a ideia de “escola transbordante” que também tem feito surgir

essa dialética entre igualdade e diferença ao mesmo tempo em que tem alargado sua missão.

Terminamos esse texto trazendo algumas questões importantes: até que ponto o ideal recente de cosmopolitismo inacabado tem adentrado mais ao mundo das instituições e do *fetichê* do que das próprias aspirações pessoais? Até que ponto a lógica da escola transbordante tem trazido benefícios reais àqueles que estão excluídos da boaventurança do cosmopolitismo, mas, ao contrário, tem trazido um empobrecimento das teorias educacionais e uma perda real do verdadeiro sentido da escola? Os discursos para apagar as diferenças, as prerrogativas de inclusão e de totalização não têm gerado a valorização da diferença, a exclusão e a abjeção?

Referências

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI JÚNIOR, D. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

LIBÂNIO, J. C. *Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas*. In: Revista HISTEDBR On-line, n.32, p. 168-178, ISSN: 1676-2584. Campinas: dez. 2008. Disponível em:
<http://histedbr.fe.unicamp.br/revista/edições/32/art12_32.pdf> Acesso em: 03 ago. 2017.

NÓVOA, A. *Educação 2021: Para uma história do futuro*. In: CATANI, D. B. GATTI, D. (Orgs). *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*. Uberlândia: Edufu, 2015.

POPKEWITZ, T. S. *Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção*. In: CATANI, D. B. GATTI, D. (Orgs). *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*. Uberlândia: Edufu, 2015.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*. Tradução de Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.