



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



**Anais, Volume XVII, n. 3, set. 2023**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

## Eixo 3

# Educação, Sociedade e Práticas Educativas

---

**Interrelações entre sociedade de controle, sociedade disciplinar,  
educação de massa e educação individualizada: inovação e democracia  
sob suspeitas em educação.**

Interrelaciones entre sociedad de control, sociedad disciplinaria, educación  
de masas y educación individualizada: innovación y democracia bajo  
sospecha en educación.

José Mário Aleluia Oliveira

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2023.17.03.16>

Recebido em: 11/09/2023

Aprovado em: 17/09/2023

Editores responsáveis:

**Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot**



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



*Interrelações entre sociedade de controle, sociedade disciplinar, educação de massa e educação individualizada: inovação e democracia sob suspeitas em educação.*

*Interrelaciones entre sociedad de control, sociedad disciplinaria, educación de masas y educación individualizada: innovación y democracia bajo sospecha en educación.*

## RESUMO

Este texto é consequência da pesquisa realizada no Programa de Pós-doutoramento na UFU - Universidade Federal de Uberlândia, de abril de 2018 a abril de 2019, no PPGED/UFU - Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação. Esta escrita se propõe a pensar a emergência da democracia e da inovação enquanto conceitos e perspectivas político-pedagógicas que têm assumido destaque na formulação de propostas em escolas denominadas inovadoras na contemporaneidade. No diálogo com autores como Deleuze, Foucault, Deleuze e Guattari, entre outros, propõe-se tratar a democracia, a inovação, a educação de massa e a educação individualizada como um problema, buscando ter como projeto a determinação dos limites e potencialidades que os conceitos acima apresentam em contextos escolares na contemporaneidade. Tínhamos como objetivo de pesquisa analisar os fundamentos filosófico-pedagógicos presentes no modelo organizacional de gestão democrática, de reorganização das estruturas educativas tradicionais e de desenvolvimento profissional docente presentes na "Escola Projeto Âncora". Encontramos nos discursos, práticas socializadas e projetos pedagógicos a necessidade de reorganização das práticas tradicionais disciplinares para espaços de aprendizagens onde a flexibilidade, a individualização, a autonomia, a criatividade, a cooperação, a inovação são os valores que movem as mudanças.

Palavras-chave: Organização escolar. Inovação escolar. Gestão democrática.

## RESUMEN

Este texto es consecuencia de una investigación realizada en el Programa de Postdoctorado de la UFU - Universidad Federal de Uberlândia, de abril de 2018 a abril de 2019, en el PPGED/UFU - Programa de Postgrado en Educación. Este escrito propone pensar el surgimiento de la democracia y la innovación como conceptos y perspectivas político-pedagógicas que han asumido protagonismo en la formulación de propuestas en las escuelas denominadas innovadoras en la contemporánea. En diálogo con autores como Deleuze, Foucault, Deleuze y Guattari, entre otros, se propone tratar la democracia, la innovación, la educación de masas y la educación individualizada como un problema, buscando tener como proyecto la determinación de los límites y potencialidades que tienen los conceptos arriba presentes en los contextos escolares contemporáneos. Nuestro objetivo de investigación fue analizar los fundamentos filosófico-pedagógicos presentes en el modelo



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



organizacional de gestión democrática, la reorganización de las estructuras educativas tradicionales y el desarrollo profesional docente presentes en la "Escola Projeto Âncora". Encontramos en los discursos, prácticas socializadas y proyectos pedagógicos la necesidad de reorganizar las prácticas disciplinarias tradicionales en espacios de aprendizaje donde la flexibilidad, la individualización, la autonomía, la creatividad, la cooperación sean los valores que impulsen el cambio.

Palabras claves: Organización escolar. Innovación escolar. Gestión democrática.

## INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a pensar a emergência da democracia e da inovação enquanto conceitos e perspectivas político-pedagógicas que têm assumido destaque na formulação de propostas nas escolas na contemporaneidade. No diálogo com autores como Deleuze, Foucault, Deleuze e Guattari, Antonio Negri e Michael Hardt, entre outros, propõe-se tratar a democracia, a inovação, a educação de massa e a educação individualizada como um problema, buscando ter como projeto a determinação dos limites e potencialidades que os conceitos acima apresentam em contextos escolares na contemporaneidade. Para tanto, a liberdade, a democracia, a centralização, a disciplinarização, o poder, a inovação, a subjetividade, são exemplos de conceitos que, colocados junto ao problema, podem contribuir para a compreensão de outros conceitos, outros cenários educativos e seus efeitos.

De um lado, desde a segunda metade do anos de 1980, no Brasil, a democracia tem sido colocada como forma ideal de gestão escolar e do conhecimento. De outro lado, em movimento similar, a inovação é afirmada como necessidade de produzir outras formas de organização escolar diferentes da tradicional-hegemônica centrada no ensino e não na aprendizagem, refém da transmissão de conteúdos e do poder unilateral-professoral. Portanto, nosso foco se instaura em problematizar os conceitos de democracia e de inovação em escolas denominadas aqui como tradicionais ou inovadoras.

Neste sentido, defendemos a tese de que a formulação e intensificação da escola moderna, que se fixa como tradicional, surgiu na emergência do capitalismo industrial, das necessidades e mudanças sociais, políticas, históricas, econômicas, do final do século XIX e seus desmembramentos no século XX. Ainda, também, que a formulação e intensificação da escola inovadora contemporânea a partir do início do século XXI surge com a emergência e necessidade do novo capitalismo pós-industrial. Inspira-nos nessa análise os ensinamentos de Gilles Deleuze (1998) ao defender que a partir de meados do século XX presenciamos uma gradativa crise da sociedade moderna disciplinar como



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



consequência da emergência e substituição por institucionalização de uma sociedade de controle.

Para Deleuze (1998), enquanto que nas sociedades disciplinares as relações poder-saber se sustentam pela dupla *massa-indivíduo* onde as forças produtivas são acentuadas e controladas o máximo possível em longa duração; nas sociedades de controle as relações poder-saber se sustentam pelo controle contínuo, ilimitado, volátil e de curta duração, dando lugar à dupla *divíduos-cifra*. O controle, segundo Deleuze (1998), “é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era longa, infinita e descontínua.” (p. 224). Para ele, em um regime de controle, tudo está incompleto, nada termina. Desta forma, os corpos das pessoas, individual ou em larga escala, são entendidos, nas sociedades de controle como uma cifra, *dividual*, a ser controlada. O confinamento em instituições de sequestro, como bem analisou Foucault (1994), instaura dispositivos de poder para incluir, normatizar e dar gradativo lugar à descentralização.

Assim, traçaremos um paralelo entre a sociedade disciplinar e a escola disciplinar e seus processos de homogeneização no ensino, também em mesmo movimento, entre a emergência da sociedade de controle e a escola inovadora e seus processos pedagógicos de individualização na aprendizagem. Encontramos, nesses paralelos o mesmo fenômeno: a submissão e o compromisso, conscientes ou não, da escola como instituição sócio-política às necessidades do capitalismo e do mercado de trabalho. Nessas relações entendemos que na sociedade de controle, no capitalismo pós-industrial, as pessoas passam a ser não apenas meros usuários como nas sociedades disciplinares, mas peças constituintes da máquina de produção, passam a ser partes de redes dispersas de circulação de informações e armazenamento de conhecimentos. Enquanto que na sociedade disciplinar, no capitalismo industrial, são preteridos os corpos disciplinados, adestrados, especializados para o trabalho repetitivo, mecânico, regulado.

Neste sentido, à medida que a sociedade disciplinar funda uma modalidade de poder que se compromete com o capitalismo industrial, a sociedade de controle institui outra modalidade de poder que fortalece o novo capitalismo pós-industrial. Traçando paralelos para o nosso ponto central nesse texto, da mesma forma, o paradigma da escola moderna como instituição de confinamento, disciplinar, memorizadora, conteudista, produtora de corpos dóceis e regulados, homogeneizante corresponde à emergência do capitalismo industrial; o paradigma da escola inovadora, individualizada, versátil, aberta para espaços de aprendizagem e de comunicação, produtora de corpos dispersos, diz respeito à emergência do capitalismo pós-industrial. Aqui estamos fazendo um esforço e desejamos também para o nosso possível leitor em não estabelecer um julgamento de valor para essas diferenças, mas, sim, propor uma leitura crítica dos dois paradigmas de organização





# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



escolar como duas modalidades de poder na constituição de sujeitos, sujeitados às máquinas e ao capital.

O termo inovação na educação atualmente tem sido polissêmico e apropriado para diferentes posições políticas/pedagógicas/sociais/econômicas. A compreensão deste conceito, neste estudo, tem como base principal o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2002, 2000, 1995) e as investigações de Cunha (2015, 2006). A partir dessas referências, compreendemos o conceito inovação como ruptura paradigmática. Portanto, sem ruptura paradigmática não há inovação. Encontramos em Morin (1982, 1992) e Boaventura de Sousa Santos (2000, 2002) reflexões epistemológicas complexas a respeito da ciência, do conhecimento científico e da mudança paradigmática emergente. A partir da produção de críticas à ciência moderna os autores propõem mudanças paradigmáticas que reorganizem o que entendemos por ciência. Entretanto, nos apropriamos, nas referidas obras, no que diz respeito aos conceitos paradigma e inovação, sendo esta entendida como mudança paradigmática e, portanto, como ruptura epistemológica que gera inovação.

## **Interrelações entre sociedade de controle, sociedade disciplinar, educação de massa e educação individualizada.**

A invenção da instituição escolar moderna é relativamente recente. Nasce como consequência das transformações sociais, culturais, artísticas, políticas, econômicas de, pelo menos, quatro grandes movimentos ocorridos na Europa ocidental: o Renascimento no período da história da Europa aproximadamente entre meados do século XIV e o fim do século XVI, o Iluminismo nos séculos XVII e XVIII na Inglaterra, Holanda e França, a Reforma Protestante na Europa do século XVI e a Revolução Industrial como transição para novos processos de manufatura no final do século XVIII e primeira metade do século XIX. Nossa intenção, em relação à esses movimentos históricos, é produzir relações entre a formação da escola moderna e sua submissão ao capitalismo e não de estabelecer um corte histórico desses movimentos, com seus fundamentos e características profundamente.

A instituição escolar inicia sua existência no final da idade média com a retomada das atividades comerciais, entre os séculos XII e XIV, deixando de estar atrelada à nobreza e à religião e passando a se comprometer com as atividades comerciais, como por exemplo, as escolas de profissões. Somente



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



em tempos modernos que a instituição inicia seu processo de homogeneização, currículos padronizados, seriação e intensifica mecanismos de disciplina e controle, pois essas características não estavam presentes na escola pré-renascentista. (PETITAT, 1994). Assim, é importante percebermos que a escola moderna não se configura como uma evolução da escola medieval, mas nasce como emergência de uma classe social – a burguesia – e suas necessidades econômicas e políticas. Além disso, que apesar do Renascimento e da Reforma Protestante defenderem o humanismo, esta última que faz nascer um sistema organizado de ensino e, conseqüentemente, a defesa da educação pública. (LUZURIAGA, 1969).

Resumidamente, é inegável, as profundas transformações que ocorreram na Europa entre os séculos XV e XIX foram moldando e consolidando a instituição escolar ao longo dos séculos, tanto na Europa quanto posteriormente em quase todo o mundo ocidental. As mudanças sociais, políticas, econômicas foram das mais diversas, pois geraram mudanças de cunho religioso com a Reforma Protestante, de natureza ideológica com o Iluminismo e política com a revolução Francesa, de ordem econômica com o mercantilismo consolidando, assim, o capitalismo e, posteriormente, com a Revolução Industrial estabelecendo mudanças nas formas de produção, intensificando o trabalho assalariado em detrimento do artesanal e a utilização de máquinas em processos fragmentados de produção.

Após a revolução industrial, a escola moderna e o processo de escolarização das populações ocidentais vão se consolidando como instrumento submetido ao capitalismo industrial e, conseqüentemente, dispositivo para a docilização das crianças e jovens. A escola, como dispositivo disciplinar e de controle, vai gradativamente se alinhando às exigências e aos interesses sociais, econômicos e políticos da nascente sociedade capitalista industrial. Desta maneira, o controle se intensifica sobre o tempo e sobre os corpos estabelecidos pela vigilância constante e separação dos corpos. O filósofo Michael Foucault percebeu o século XX organizado em torno de sólidas instituições sociais que serviram e servem ainda para garantir a ordem, afetavam e afetam também a constituição de quem somos, regendo nosso modo de viver. Ele colocou em debate verdades até então inquestionáveis nos campos da justiça, do saber médico, das regras de conduta sexual, de práticas e discursos institucionais.

Em nosso estudo, afirmamos que a escola moderna organizada como instituição/dispositivo produziu na modernidade a naturalização de um paradigma de escola pautado na vigilância, controle, hierarquização, docilização dos corpos, seriação, centralização, entre outros. Nosso esforço vai ao encontro do desejo de “desnaturalizar” as práticas e discursos em torno da escola moderna, pois suas



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



características são invenções históricas e, portanto, podemos produzir a qualquer tempo e espaço outros discursos e práticas em instituições escolares. Desta forma, a escola moderna com suas práticas e discursos disciplinares, hierárquicos, centralizadores, é histórica e construída. Neste sentido, História é esperança, pois introduz a humanidade como protagonista e, portanto, transformadora.

As escolas, já no início do final do século XIX, como consequência dos movimentos descritos a cima, produzem e efetivam “cuidados” que se configuram como controle sobre as crianças e jovens, supervisionado os seus corpos e os distribuindo de acordo com suas “características” físicas, uniformizando suas roupas, frequência obrigatória e fortalecendo o poder do olhar e negligenciando os outros sentidos na produção de conhecimento (FOUCAULT, 2012). Neste contexto, é importante percebermos, a partir de Foucault (1971), as técnicas de "docilização/controlado/cuidado" como dispositivos disciplinares de poder na formação da identidade do homem moderno buscando instituir a utilidade dos corpos humanos para o capital industrial. Até hoje escolas contemporâneas, que se fixam como tradicionais, cujo modelo está centrado em aulas e no poder professoral guardam essas características em suas práticas e discursos, e seus sujeitos, conscientes ou não, colaboram com as necessidades do capital industrial.

Como conceito para produção de conhecimentos e investigações estamos usando e entendendo dispositivo a partir de Foucault (1999, 2000) e de Deleuze (1999). Para Foucault (2000),

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (p. 244).

Deleuze (1999) considera, a partir de Foucault, que dispositivo é um conceito multilinear que diz respeito à três eixos complexos e sucessivos: saber, poder e subjetivações. Neste sentido, a instituição escolar moderna produziu e continua a produzir práticas de poder como fazer falar, fazer ver, incitar, fazer desejar, enquanto que de forma correspondente produz práticas de saber como educar, normatizar, punir, diferenciar, atuar, excluir. Neste sentido, tanto os desejos, quanto as falas estão submetidas às normatizações produzidas pelos professores e diretores. Interessante perceber que fazer falar, fazer incitar, fazer desejar estão inseridos em práticas de saber que definem o que pode ou



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



não ser dito, incitado, desejado. Por serem correspondentes e diferentes estão em relação constante e se integram reciprocamente (Deleuze, 1991). Importante aqui é entender que saber e poder em escolas, sejam elas tradicionais ou inovadoras, produz subjetivações específicas correlacionadas às suas estratégias de poder e suas formas de saber, impelindo que o sujeito entre em relação de força consigo mesmo e se transforme no que suas específicas práticas e formas lhe impõem.

Importante, também, perceber que a organização da escola moderna tradicional, centrada em conteúdos padronizados e no poder professoral, institui subjetivações que são consequências das estratégias de poder e formas de saber próprias do seu modelo. Por exemplo, a padronização curricular, a centralização professoral, o confinamento em salas de aula, a memorização, produz práticas de saber e estratégias de poder que entra em conflito com a diversidade e as diferenças entre os sujeitos. Dessas práticas surgem, por exemplo, a cópia não autorizada – cola em exames –, a dissimulação, a competição, a mentira, a submissão, a docilização dos corpos como práticas de saber correspondentes às estratégias de poder instituídas em escolas tradicionais. Lembremos que Foucault nos ensina que corpos dóceis significa pessoas economicamente produtivas, mas politicamente submissas. Para Foucault a escola moderna, para além da reprodução, produziu e ainda continua a produzir, um determinado modelo de sociedade. Esta, em processos pedagógicos disciplinares, se submete ao capitalismo seja ele qual for.

O referido filósofo francês produz uma conclusão surpreendente ao afirmar que as instituições, na Idade Moderna, tomando a concepção de homem moderno como objeto, promove e confere a elas poderes de modificar e controlar o corpo e a mente. Entre as instituições que ele denomina de sequestro está a escola, assim como, com práticas e discursos similares estão o hospital, a prisão e o quartel. São, para Foucault, instituições que forçosamente, durante período longo, disciplina seus pensamentos e corpos, moldando condutas, padronizando subjetivações, pois confinam pessoas e as retiram de espaços sociais e familiares mais amplos. Neste sentido, afirma que o que define a modernidade e suas instituições de sequestro é a disciplina, cujo poder e função está em dominar, controlar, domesticar os comportamentos necessários para por em ação as necessidades da própria modernidade e do capitalismo industrial. Inegavelmente, essas instituições promovem assistência e proteção a custo altíssimo ao por em práticas, também, o controle, a iminência da punição, com poderes que unificam a hierarquia ao manipular espaços, tempos e registro de informações.

Foucault (1979) chama a atenção para o entendimento de que o poder não age sobre a consciência, o poder age sobre os corpos, pois em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações. O poder disciplinar, em





# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

[www.coloquioeducon.com](http://www.coloquioeducon.com)  
27 a 29 de setembro de 2023



instituições como a escola moderna, produz e efetiva um poder que hierarquiza, segmenta, espacializa, sedentariza: são disciplinares e não disciplinadas. Por outro lado, o filósofo criou o conceito poder-conhecimento defendendo que as práticas disciplinares nas instituições não são apenas opressoras, pois não existe poder que seja exercido sem a criação de saberes e essa via é produzida nos dois sentidos. Poder-saber; saber-poder. Isso porque o poder é múltiplo, não é originário de uma única classe ou fonte, se desenvolve em diversificadas direções no cotidiano. Por essas características o poder pode ser criativo, pois a partir dessa compressão podemos produzir discursos e práticas produtivas contra o que não queremos ser e, conseqüentemente, modificar práticas e discursos (FOUCAULT, 1979). A escola moderna, portanto, produz corpos dóceis e úteis, oprime, mas também, em alguns casos, cria possibilidades desejantes de mudar o mundo e não se padronizar. Entretanto, a depender destes desejos, as crianças e jovens podem se configurar como ameaças à disciplina e normatização, transformando-as em indesejáveis e promovendo assim punições e até exclusões. Isso quando o próprio jovem decide abandonar a instituição escolar pelos sentimentos que geram esse processo.

Ainda no início da formação da escola moderna disciplinar, um pedagogo francês revolucionário da Revolução Francesa e que foi exilado nos países baixos no início do século XIX, após a instauração da monarquia pós-revolução, chama a atenção para a qualidade e desmembramentos do modelo de escola, fundada no ensino e na explicação professoral e centralizada, que se consolidou na modernidade e até hoje é hegemônica no Brasil. Em nome da igualdade, da democracia, dos valores republicanos são desenvolvidos os sistemas de ensino em prédio escolares. Por outro lado, e como parte integrante destes desejos, as escolas se constituem como dispositivos disciplinares organizadas em torno da desigualdade com objetivo maior. Essa contradição, entre outras, é produtora de uma compreensão política e filosófica de escola, de pedagogia, de ensino, de aprendizagem que Joseph Jacotot nos chama a atenção.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



Ao viver um grande desafio no exílio, exercendo o cargo de professor e de ensinar língua francesa à holandeses, sem saber nada de holandês, Jacotot vive e analisa essa aventura pedagógica, a partir da seguinte pergunta: pode-se ensinar o que se ignora? Jacotot afirma que pode-se desde que se emancipe o aluno. Assim, nos faz refletir a respeito da vontade de aprender dos alunos a partir do desafio proposto pelo educador, dispensado no processo as explicações minuciosas do mestre. Este modelo pedagógico foi denominado por ele de Ensino Universal, justamente por preconizar a aprendizagem sem a explicação do mestre e buscando saber aplicar essa aprendizagem em outros contextos por meio dos princípios da seleção, progressão e incompletude. Sua experiência é resgatada, reinterpretada, por Jacques Rancière em 1987 na obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, produzindo reflexões sobre a emancipação dos indivíduos a partir de relações entre educação, pedagogia e ensino.

Na época da publicação do livro, a França estava imersa em uma reforma no sistema de ensino que entre outras necessidades buscava romper ou minimizar as desigualdades entre os que sabem e os que não sabem, entre as classes sociais, entre os filhos dos trabalhadores e imigrantes e outros de classes sociais mais abastadas. Nas palavras de Rancière (2002),

no alvorecer da marcha triunfal do progresso para a instrução do povo, Jacotot fez ouvir esta declaração estarrecedora: esse progresso e essa instrução são a eternização da desigualdade. Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto unia desigualdade a ser "reduzida", ou uma igualdade a ser verificada. É por isto que o discurso de Jacotot é o mais atual possível. Se acreditei dever fazê-lo ouvir ainda na França dos anos 80, é porque me pareceu que ele era o único que poderia libertar a reflexão sobre a Escola do debate interminável entre duas grandes estratégias de "redução das desigualdades" . (p.11).

Para nossas reflexões, nesse artigo, nos interessa as tensões apresentadas por Rancière e Jacotot frente as desigualdades que a escola moderna e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir. Igualdade como objetivo, a partir da desigualdade. Ambos defendem que esse axioma posterga a desigualdade ao infinito, pois a igualdade deve ser sempre colocada antes como necessidade primeira. Nesse caso, a própria relação professor-aluno precisa prescindir do princípio da igualdade. Para ambos, qualquer ignorante sabe uma gama vasta de coisas e nesse saber deve estar fundado o



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



ensino, pois ensinar pode significar muitas coisas, entre elas, chama a atenção para duas absolutamente opostas: "confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação." (RANCIÈRE, 2002, p. 12)

O que necessita da explicação e centralização do mestre, embrutece. O que afirma a igualdade de inteligência, emancipa. Para os referidos autores é preciso inverter a lógica da pedagogia da explicação, pois "é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só." (RANCIÈRE, 2002, p. 20). O sistema explicador estabelece uma relação de poder hierárquico que mobiliza para a dependência intelectual.

Para os referidos autores a explicação é o mito da pedagogia ao dividir o mundo entre os sábios e os ignorantes, os maduros e os imaturos, os capazes e os incapazes, os inteligentes e os não inteligentes. Esse mito se fortalece nas escolas modernas e se adapta às necessidades do capital, produzindo incessantemente a desigualdade que pretende suprimir, promovendo a exclusão principalmente dos filhos dos trabalhadores nos avanços nos sistemas de ensino e a conseqüente imobilidade econômica. A partir da alternativa apontada por Jacotot, "tanto as pedagogias tradicionais da transmissão neutra do saber, quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida." (RANCIÈRE, 2002, p. 12). Concordamos com os autores ao afirmarem que não se trata de uma questão de método ou formas particulares de ensino, mas sim, de uma questão propriamente política e outra propriamente filosófica. A primeira "por "saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser "reduzida", ou uma igualdade a ser verificada". (Idem, p.11). A segunda por "saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre — a palavra do outro — é um testemunho de igualdade ou de desigualdade." (Idem, idem).

Atentemo-nos que tanto escolas modernas tradicionais quanto as progressistas tomam o sistema de explicação como modelo, estão inseridas em seus fundamentos e práticas, umas mais outras menos, mas ambas em suas variações centralizam o saber no professor e estabelecem relações hierárquicas de saber-poder e de poder-saber. Esforçamos-nos para demonstrar aqui que o modelo moderno de escola e de sistemas de ensino estão alicerçados no controle, na disciplina, na promoção de desigualdades e de exclusão. Estão comprometidas, em relação ao modelo e não aos sujeitos, às necessidades do capital industrial, pois os próprios sistemas de ensino são e estão inseridos nessas



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



necessidades. O mito pedagógico a que Rancière (2002) se refere, se reproduz e se torna hegemônico não à toa, mas como necessário às constituições e consolidações do capital industrial.

As formas nas quais o currículo escolar se materializa e que são pensadas, produzidas e desenvolvidas estão intrinsecamente ligadas às metodologias de ensino, de organização da escola e, conseqüentemente, às tendências pedagógicas que as fundamentam. As metodologias de ensino, de organização da escola e da sua comunidade interna e de relações com a externa, são entendidas, neste ensaio, como tecnologias que articulam e efetivam, consciente ou não, as dimensões do ato educativo e, conseqüentemente, orientam e são orientadas pelos fundamentos-filosóficos que as compõem. Nelas estão embutidas, explícitas ou não, e se desenvolvem representações de mundo.

As metodologias de ensino e de organização de uma escola são fundamentalmente políticas e, portanto, transformadoras de grupos humanos para determinados objetivos e determinadas estratégias. Desta maneira, as várias metodologias de ensino inventadas e desenvolvidas ao longo da história estão conectadas às compreensões epistemológicas e, por conseguinte, às tendências pedagógicas que agregam formas de entender, controlar, definir nossas práticas sociais. O ensino formal, portanto, se configura como prática social intencional que busca nos conduzir para determinadas formas de ser e estar no mundo, de produções de subjetividades.

Entendemos, inspirados por Luckesi (1990), como tendências pedagógicas "as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana (p. 53). Neste sentido, Snyders (2001) nos ajuda a entender que as tendências ou os fundamentos filosófico-pedagógicos não são apenas indicativos de aspectos técnico-metodológicos, instrumentais, didáticos, mas necessariamente apresentam e podem materializar aspectos históricos, filosóficos, políticos, estéticos, ideológicos em práticas educativas.

Neste sentido, quase em sua totalidade, as tendências pedagógicas, sejam liberais ou progressistas, não rompem em seus fundamentos com a centralização unilateral-professora, a aula e as explicações centralizadas como dispositivos pedagógicos de práticas disciplinares de saber, de poder e de subjetivações. As tendências pedagógicas, conforme Libâneo (1994), estão classificadas ao longo da história do ensino formal em dois grupos: primeiro as tendências pedagógicas liberais e segundo as tendências pedagógicas progressistas. Segundo o referido autor, representam as tendências liberais as





# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



pedagogias tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva, enquanto que as tendências pedagógicas progressistas são representadas pelas pedagogias libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Completando afirma que as tendências pedagógicas liberais consideram que os indivíduos têm as mesmas oportunidades e precisam se adaptar à sociedade, tendo a escola como função a preparação dos indivíduos para assumirem papéis sociais a partir de aptidões individuais, adaptando-os às condições sociais existentes. Desta forma, ignora as diferenças e as desigualdades de condições e oportunidades sociais e econômicas, por exemplo.

Já as tendências pedagógicas progressistas entendem a escola como reprodutora dos interesses da classe dominante, defendendo tanto a superação da "ilusão da escola como redentora da humanidade (SAVIANI, 2003, p. 73) quanto a impotência e o imobilismo da escola reprodutora (SAVIANI, 2003). Assim, partem de uma compreensão crítica das realidades sociais ancoradas em finalidades sociopolíticas da escola e do ensino. Essas tendências têm como base a revelação e superação das compreensões ingênuas e, portanto, a-críticas da instituição escolar e tiveram como base os pensadores Baudelot e Establet (1971) desenvolvendo a teoria da Escola Dualista, Bourdieu e Passeron (1970) com a teoria do Sistema enquanto Violência Simbólica e Louis Althusser (1968) com a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado.

É importante ressaltar que as tendências pedagógicas apresentadas por Libânio (1994) estão conectadas como as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento socializadas no século XX e que até o século XIX as questões pedagógicas estavam centradas para a teoria de ensino, ao domínio do professor, em como ensinar e a ênfase no conteúdo. Sob influência da psicologia da educação, passa-se a destacar o interesse individual do aluno e o cognitivo, a partir de explicações biológicas e cognitivas de como a criança aprende e se desenvolve (SAVIANI, 2008). Ainda, entendemos que as escolas inovadoras contemporâneas não se encaixam em uma específica metodologia de ensino ou tendência pedagógica já sistematizada e sim em princípios teóricos, filosóficos, metodológicos e, portanto, políticos, diferentes das tendências liberais e progressistas. Distanciam-se das liberais e das progressistas justamente por romperem com a centralização unilateral-professoral ao se desenvolverem sem aula, sem sala de aula, sem currículo homogêneo, sem exames padronizados. As escolas inovadoras em seus projetos políticos-pedagógicos se afirmam, cada uma à sua maneira, como escolas não revolucionárias, com epistemologias híbridas, currículos transdisciplinares, personalizados, híbridos, tecnologias digitais integradas, integração com a cidade e com o mundo, deslocando o dispositivo aula para o dispositivo aprendizagem/serviço.

Também importante destacar que a tendência liberal tradicional chega com força no Brasil pelos jesuítas e possui relevância enquanto organizadora do trabalho pedagógico das escolas brasileiras desde então e até os dias atuais. Nela os alunos devem ser preparados para assumir papéis na sociedade e, para tanto, necessita instruí-los no conhecimento moral e intelectual. Para dar conta dessas funções o ensino deve ser centrado no professor, sendo este o detentor do conhecimento a ser



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



transmitido de forma incontestável por meio de aulas expositivas homogêneas, assentadas na memorização e na repetição. Por outra perspectiva, diversos aurores em vários campos de conhecimento afirmam e confirmam que o capitalismo industrial vem sendo substituído, desde a segunda metade do século XX até a contemporaneidade, por outro modelo denominado capitalismo pós-industrial ou para alguns capitalismo cognitivo. Filosoficamente a sociedade disciplinar dá lugar gradativo à sociedade de controle; economicamente e politicamente o capitalismo industrial dá lugar gradativo ao capitalismo pós-industrial. Cada uma das formas em que o capitalismo se constitui exigem modelos institucionais, de poder, de saber, de subjetivações diferentes. É importante perceber que os dois tipos de capitalismo não são excludentes, mas colaboram entre si e convivem nas sociedades contemporâneas.

No Brasil e outros países convivem, atualmente, com a sociedade agrária, industrial e pós-industrial. As sociedades agrárias existiram ao longo de sete mil anos, sendo transformada a partir da revolução industrial que durou duzentos anos. A partir das mudanças geradas na transição dos três modelos de sociedades, as sociedades estamentais, típicas das sociedades agrárias, onde o poder estava nas mãos dos proprietários de terra, dão lugar às sociedades industriais que fazem surgir as sociedades de classe, onde o poder se desloca para as mãos dos proprietários dos meios de produção industrial, ou seja, a burguesia industrial. Nas sociedades industriais e para a produção em massa a disciplina foi fundamental gerando o desenvolvimento de tecnologias e de modelos organizacionais, porém, gerou também o refinamento da dominação e instituiu o trabalho como força motriz para a produção de identidades.

Hoje o modelo pós-industrial tem maior força na constituição dos indivíduos e o poder se descola para as mãos dos proprietários dos meios de produção imaterial. Neste modelo, as máquinas substituem grande parte dos trabalhadores da indústria, do comércio, da agricultura. Por falta de emprego pessoas migram pelo mundo em busca de melhores condições de trabalho, enquanto que empresas se descolam em busca de trabalhadores mais baratos e incentivos dos mais diversos. No capitalismo pós-industrial está em andamento grandes mudanças em relação ao modelo de trabalho, o que transfere mudanças para toda a sociedade inclusive a educação. O capital agora não quer oferecer o instrumento de trabalho aos trabalhadores, por exemplo, quer e depende da posse do conhecimento, das subjetividades. Com isso, descola boa parte dos trabalhadores para a produção de bens imateriais: serviços, estética, informação, habilidades, subjetividades.

Negri e Lazzarato (2001), defende que as relações de produção, diferentemente do Marxismo clássico, não estão mais em subordinação do trabalho com o capital. Elas, sim, estão em processos de



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



produção e reprodução de subjetividades, produzidas no que eles chamam de intelectualidade das massas. É essa intelectualidade que põe a produção em movimento. Desta forma, segundo os autores e concordamos, na era da informação e do conhecimento, no que pode ser chamado de capitalismo cognitivo, a exploração capitalista se desenvolve por meio do capital intelectual. A subjetividade é descolada, pois,

como questão relativa à transformação radical do sujeito na sua relação com a produção. Esta relação não é mais uma relação de simples subordinação ao capital. Ao contrário, esta relação se põe em termos de independência com relação ao tempo de trabalho imposto pelo capital. Em segundo lugar, esta relação se põe em termos de autonomia com relação à exploração, isto é, como capacidade produtiva, individual e coletiva, que se manifesta como capacidade de fruição. A categoria clássica de trabalho se demonstra absolutamente insuficiente para dar conta da atividade do trabalho imaterial. (NEGRI; LAZZARATO, 2001, p. 30).

É possível perceber que no novo modelo, o qual os autores também chamam de pós-fordista, o capitalismo espera e exige que o trabalhador saiba tomar decisões, tenha capacidade de escolha, desenvolva sua cognição, seja flexível, desenvolva autonomia, seja criativo e inovador. Autonomia e criatividade como capacidades produtivas, individual e coletiva, e não apenas como valor moral ou associado à cidadania. Essas exigências do capital contemporâneo institui o que os autores chamam de operário social em detrimento do operário clássico. Assim, espera-se que a produção, sua força, seja organizada e materializada na cooperação e apropriação de informações e tecnologias. Sendo assim, “(...) é a alma do operário que deve descer na oficina. É a sua personalidade, a sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada. Qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade” (Idem, p. 25).

Entretanto, a suposta autonomia, flexibilidade, cooperação, inovação, atribuídas ao trabalhador social estão, na verdade, subordinadas e condicionadas ao capital, passam a serem entendidas como competências, habilidades, capacidades para a produção. São demandas do próprio capital pós-industrial e não do trabalhador social ou clássico. As demandas postas ao trabalhador contemporâneo desencadeiam menos autonomia e mais sobrecarga de trabalho, responsabilização, desestabilização, tensões, inseguranças e aumento da ameaça de desemprego.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

[www.coloquioeducon.com](http://www.coloquioeducon.com)  
27 a 29 de setembro de 2023



Tanto a sociedade industrial quanto a pós-industrial são sociedades capitalistas e, portanto, produzem relações de exploração, de mais valia, de diferenciação entre os que mandam e os que obedecem, os explorados e os exploradores, os dominadores e os dominados, os incluídos e os excluídos.

Entretanto, o novo modelo liberal hegemônico, o neoliberalismo, é a base do capitalismo pós-industrial e possui grande força para a exclusão. Já na década de 1970, em *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2008) chamava a atenção para o neoliberalismo. O referido autor enfatizava que o neoliberalismo, seja de qual matriz, alemã, estadunidense ou austríaca não se tratava de apenas uma teoria econômica, mas de um novo produtor de comportamentos, valores, hábitos, costumes, enfim, passa a afetar a produção de outras subjetividades.

O novo liberalismo, assim como, o capitalismo pós-industrial, gradativamente impõe o sujeito empresa, um sujeito que possa se ver como empresário de si mesmo. Nessa direção, o estado de bem-estar com a assistência social, a intensa intervenção do Estado na economia, o emprego pleno, os direitos trabalhistas, entre outras características, vai sendo dissolvido e outro tipo de sujeito produtivo sendo gerado. O poder disciplinar que pede o trabalhador ou trabalhadora de corpo dócil começa a dar lugar ao controle, sem abandonar a disciplina, gerando a necessidade de um trabalhador ou trabalhadora ser flexível, mas controlado ou se desejando/deixando controlar instantaneamente em meio a sistemas maquinamos digitais e em rede. Acaba por produzir a necessidade de um sujeito que conduz a conduta do outro e a de si mesmo, produzindo com essa forma de pensamento não um sujeito de direita ou de esquerda, mas um sujeito competitivo, flexível, criativo, cooperativo, que trabalhe em equipe, supostamente autônomo mas que não enxerga as fronteiras entre o mercado de trabalho e o mercado de consumo.





# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

[www.coloquioeducon.com](http://www.coloquioeducon.com)  
27 a 29 de setembro de 2023



Entendemos que, em consonância com a imposição/necessidade do capital pós-industrial da produção do sujeito empresa, crescem no Brasil e no mundo as denominadas escolas inovadoras. Elas são entendidas, aqui, como escolas contemporâneas que rompem com o paradigma da escola moderna ao reorganizem suas práticas pedagógicas tradicionais e produzem mudanças significativas ou completas na organização da escola, da sala de aula, das relações dos alunos entre si, entre os professores e entre o conhecimento. Entretanto, elas guardam diferenças em suas formas de reorganizar seus espaços, práticas e relações com o conhecimento. Apresentam sua reorganização como fruto de uma mudança paradigmática com o modelo de escola fordista, disciplinar, memorizadora e centralizadora. Perguntamo-nos: será que a tendência crescente das denominadas escolas inovadoras são expressões de instituições se adaptando às novas exigências do capital, desta vez pós-industrial?

A resposta que encontramos é, sim. Elas são consoantes com as descrições que fizemos anteriormente das necessidades do novo liberalismo e do novo capital. Percebermos que os sujeitos que reorganizam as práticas tradicionais nessas escolas, sejam os gestores e os professores sejam os alunos e a comunidade em torno da escola, não defendem a adaptação às necessidades do capital em seus projetos pedagógicos e discursivos. Por sua vez, os valores/conceitos que são apresentados nos projetos pedagógicos das escolas inovadoras são os mesmos defendidos no capital pós-industrial como geradores de sucesso e necessários à empregabilidade.

Encontramos nos discursos, práticas socializadas e projetos pedagógicos a necessidade de reorganização das práticas tradicionais disciplinares para espaços de aprendizagens onde a flexibilidade, a individualização, a autonomia, a criatividade, a cooperação, a inovação são os valores que movem as mudanças. Denominam suas mudanças como paradigmáticas e assim justificam a mudança do paradigma de gestão centralizadora, fordista, disciplinar, para o paradigma de gestão democrática, pós-fordista, para o desenvolvimento da autonomia, da individualização e da criatividade. Contradição? Coincidência? Entendemos que não. Compreendemos que se tratam de escolas contemporâneas, produzidas a partir das compreensões das mudanças sócio-econômicas nas últimas décadas e, portanto, acabam por se reorganizarem em consonância com as demandas do capital atual assim como foi feito a partir da revolução industrial. As escolas tradicionais ou inovadoras não escapam do controle do capital e de produzir subjetividades para as demandas do capitalismo, mesmo que não sejam seus objetivos ou assumam explicitamente essa função.

Escolas inovadoras, sem aula, com processos pedagógicos que buscam a autonomia, a flexibilidade e



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



a individualização curricular, a colaboração, a autorresponsabilidade fazem circular e produzir poderes diferentes daqueles que circulam nas escolas tradicionais. Isso ocorre, justamente, por efetivarem inovação à medida em que desenvolvem mudanças paradigmáticas que rompem com o paradigma da escola moderna e fazem emergir outro paradigma (Boaventura Santos 2002, 2000). Entendemos que os valores/conceitos presentes nas escolas inovadoras não são universais e virtuosos por excelência. Dependem dos tipos de poder e saber que fazem circular e, conseqüentemente, das suas produções de subjetividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas inovadoras podem ser também entendidas como dispositivos que fazem circular estratégias de poder e formas de saber correlacionadas às suas características. A busca pela forte associação com a comunidade, por exemplo, e suas práticas pedagógicas que ultrapassam os limites do muro da escola, indicam não mais a produção de corpos dóceis, inúteis para as novas exigências do capital atual, mas de corpos que circulam, cooperam e ao mesmo tempo são controlados por tecnologias móveis, instrumentos pedagógicos individualizados, espaços de aprendizagens, enfim, espaços de controle que geram nos indivíduos a falsa impressão de gerenciar a si próprios e produzir seus caminhos.

Há nas escolas inovadoras que realmente mudam de paradigma pedagógico um tipo de poder e uma forma de saber que impõem ao sujeito ser autônomo, flexível, cooperativo, individual, auto responsável. O que colocamos em suspeição é, justamente, pensar se estes conceitos/valores nos processos pedagógicos fortalecem ainda mais à submissão dos sujeitos às necessidades do capital pós-industrial. Como garantir, por exemplo, que esses conceitos/valores nas escolas inovadoras contemporâneas não se configurem em dispositivos para a formação da imposição/necessidade do capital pós-industrial na produção do sujeito empresa que tanto necessita?

Se colocarmos em suspensão o conceito/valor democracia, presentes nos anseios de gestão democrática nas escolas inovadoras podemos nos surpreender, por exemplo, com a constatação que "não se pode ignorar que os Estados democráticos estejam comprometidos com a fabricação da miséria, afirma Deleuze (1993)." (TÓTORA, 2006, p. 243-244). A democracia representativa, por exemplo, como sistema político que atende aos anseios da maioria, se tornou um dispositivo político para disciplinar as pessoas nos espaços urbanos cada vez maiores durante o século XX. A partir do dispositivo político democracia representativa buscou transformar as minorias em majorias. Deseja-se, assim, que as minorias não mensuradas se transformem em majorias mensuradas e, portanto,



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



controladas.

A modalidade participativa da democracia povoou o debate, a partir da década de 70, como solução para a crise da representação política. De acordo com seus promotores, o cidadão eleitor deveria expandir seu poder para além do voto, participando das tomadas de decisões políticas, o que passou a ser, no final do século anterior e início deste, a palavra de ordem de governantes e governados, empresários, comunicadores, intelectuais, em suma, da chamada sociedade civil. (TÓTORA, 2006, p. 242).

Com a crise da representação, o discurso passa a ser a promoção da democracia participativa. Os cidadãos são, no final do século passado e início do século XX, convidados a participarem das tomadas de decisões e da gestão, entendendo que assim eles seriam co-responsáveis por elas e por suas consequências. A esse modelo, Deleuze (1993) chama de democracia da multidão, ou seja, da maioria. O que o referido autor nos alerta é justamente para prestarmos atenção que as práticas de saber e poder associadas à promoção dos direitos do cidadão, da participação, quando se transformam em um modelo ou se define como identidade, é inerente a esse desejo se tornar maioria, multidão. Desta forma, acrescenta, que a democracia da maioria indica estado de dominação e poder, mesmo que ela esteja sob a roupagem da participação, pois os devires são sempre minoritários. (DELEUZE, 1993).

Um desejo da maioria dificilmente representa a sua totalidade, podendo submeter quase a metade (49%) a ações e subjetividades divergentes. As democracias representativas e participativas têm limites quanto à efetivação da própria democracia, bem como, da participação dos cidadãos por meio de conselhos de gestão pública, pois o próprio direito à participação dos cidadãos têm como consequência o desejo em ser maioria. Desta forma, o que se pode produzir é a submissão da minoria aos anseios da maioria. Como consequência a multiplicidade é gradativamente banida, dando lugar à unidade desejada.

O desejo por unidade está intrínseco à democracia da maioria. Essa é uma das consequências de apesar da participação direta ter sido incorporada às muitas Constituições do século passado, inclusive a republicana brasileira de 1988, pouco se concretizou em termos de sociedades efetivamente democráticas. A partir desse período, muitos Conselhos de gestão pública foram criados, cresceram exponencialmente e fizeram dos eleitores “co-responsáveis” por diversificadas decisões políticas e gestão públicas. O direito à participação, entendido como cidadania, toma corpo



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

[www.coloquioeducon.com](http://www.coloquioeducon.com)  
27 a 29 de setembro de 2023



discursivo e se reproduz como dispositivos jurídicos de inclusão da minoria na maioria.

Da mesma forma, as escolas brasileiras, públicas ou privadas, foram instigadas tanto em dispositivos jurídicos como a LDBEN 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto em políticas públicas a promoverem gestões democráticas. É mister compreender que não é possível uma escola ser efetivamente democrática em um sistema disciplinar de conhecimento e poder. No cotidiano é limitado o exercício da democracia, mesmo a participativa, em regimes pedagógicos centralizadores, nos quais as regras são apresentadas e não construídas, no qual o conhecimento deve ser padronizado por autores que ensinam e não por quem aprende ou por ambos. O próprio modelo de ensino não é democrático nem participativo. É contraditório e insuficiente produzir o discurso da gestão democrática em pedagogias centralizadoras, nos quais os que devem aprender não escolhem o que, quando e onde aprender e está quase tudo pronto para ser memorizado. Não podem escolher sequer a roupa diária com a qual vão para a escola.

Consideramos, aqui, os limites de gestão democrática em escolas que funcionam a partir de princípios pedagógicos centralizadores e memorizadores. A consequência pode ser a confusão por parte dos professores, alunos e comunidade do que realmente seja a democracia ou mesmo se esta deve ser desejada ou cuidada. Isso se dá, entre outras possibilidades, porque a escolha por voto da gestão pública é o início de um processo de gestão que pode ser democrático e não o seu fim. Como fins, a gestão democrática em escolas públicas ou privadas tradicionais se constituem como mais um dispositivo disciplinar para o controle, a submissão e a padronização. Isso não quer dizer que aprendemos e nos submetemos homogeneamente, mas que há processos pedagógicos que produzem distanciamento do desejo que a democracia se fortaleça ou mova as relações sociais. Aprendemos em outras instituições, espaços, meios, enfim, outros processos pedagógicos e nossas diferenças são importantes em nossa formação.





# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



Também, que nas escolas inovadoras a democracia participativa pode acabar se concretizando em falso consenso ou mesmo a imposição do desejo da maioria. É importante se perguntar se a flexibilidade, a descentralização, a criatividade, a autonomia que buscam estas escolas em seus projetos pedagógicos se comprometem na prática para a produção de sujeitos submetidos politicamente ao capital pós-industrial e suas explorações. Esses valores podem contribuir significativamente para a produção da conformação dos sujeitos frente às exclusões, às polarizações e ao apagamento das multiplicidades. Ou mesmo se esses valores produzem subjetividades que nos aproximem como sujeitos, não-sujeitados ao capital mas integrados, que se desejem cidadãos e não apenas consumidores, que desconfiem da promessa da vitória do sujeito-empresa.

Neste sentido, Antonio Negri e Félix Guattari nos alerta, em *As verdades nômade: por novos espaços de liberdade*, que

as promessas de liberdade, igualdade, progresso e esclarecimento foram traídas tanto de um lado quanto de outro. As organizações capitalistas e socialistas tornaram-se cúmplices, elas conjugaram seus esforços para disseminar sobre o planeta uma enorme máquina de escravização da vida humana em todos os seus aspectos – tanto os do trabalho como os da infância, do amor e da vida, tanto os da razão como os do sonho e da arte. (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 5).

Os autores supracitados afirmam que o trabalhador ou trabalhadora, no capitalismo contemporâneo, vive constantemente ameaçado de degradação social e de perda de direitos, mas impulsionado para ser criativo, cooperativo, flexível e se sujeitar às mudanças e perdas econômicas e sociais. A individualização do desespero, como definem os autores, retira do trabalho e da qualificação a dignidade do trabalhador ou trabalhadora. Compele às relações à indiferença, à ignorância coletiva polarizada como verdade de si e do outro, assim como ao medo constante pois “todas as formas particulares de impotência se ancoram nesse medo e nessa paralisia maciça da vida”. (NEGRI; GUATTARI, 2017, p.9).

Como possibilidade de romper com a individualização do desespero e das imposições do capitalismo



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



pós-industrial, os autores, defendem que “singularidade, autonomia e liberdade são as três alianças que vão se entrelaçar no novo punho erguido contra a ordem capitalista e/ou socialista” (NEGRI; GUATTARI, 2017, p10). Como consequência, a partir delas, poderemos inventar coletivamente formas organizadoras, instituições, para a emancipação do trabalho e para promoção de liberdade. Em investigações que se aproximam e se complementam Michael Hardt, parceiro de Antonio Negri em algumas obras, apresenta como possibilidade a produção de uma democracia da multidão, entendida como processo um projeto moral que visa a produção e pesquisa de práticas da multidão, como "uma ética da ação política democrática no interior do Império e contra ele. Investigamos o que têm sido e o que podem tornar-se os movimentos e práticas da multidão, para descobrir as relações sociais e as formas institucionais de uma possível democracia global”. (HARDT, 2016, p. 96).

Ao referido projeto e ação política o autor denomina de Devir-príncipe. Para ele “Devir-príncipe” é o processo em que a multidão aprende a arte do autogoverno e inventa formas democráticas duradouras de organização social. Uma democracia da multidão "só é imaginável e possível porque todos compartilhamos do comum e dele participamos". (HARDT, 2016, p. 106). Ao termo comum o autor expõe que a globalização em suas dimensões econômica, social, cultural e política cria um mundo comum, pois todos compartilhamos, para o bem ou para o mal, em intensidades diferentes, para a produção do comum. Precisamos entender, encontrar, defender, partilhar e sonhar com o comum produzido e a ser produzido.

Pelo termo “comum”, referimo-nos, em primeiro lugar, à riqueza comum do mundo material — o ar, a água, os frutos da terra e todas as dádivas da natureza —, o que nos textos políticos europeus clássicos em geral é considerado herança da humanidade como um todo, a ser compartilhada por todos. [...] Na era da globalização, tornam-se cada vez mais centrais as questões da manutenção, produção e distribuição do comum, nesses dois sentidos — de promoção e limitação — e tanto no contexto ecológico quanto socioeconômico. (HARDT, 2016, p. 106).

Para Hardt (2016), os resultados da produção social, tais como, imagens, conhecimentos, códigos, informação, afetos, e tudo mais que são fundamentais para a interação social e para mais produção devem ser considerados como partes do conceito comum. Natureza e humanidade não separadas e sim produzindo relações centradas em práticas de cuidado, trocas, coabitação em um mundo comum que tem potência para limitar os efeitos nocivos e fortalecer os benéficos. São processos pedagógicos culturais que se opõem à ordenação da vida como valor econômico hierárquico. É verdade que a



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



globalização, o capitalismo pós-industrial, na contemporaneidade, rege sob seu comando o mundo quase que em sua totalidade, investindo, produzindo e explorando as vidas sociais. Entretanto, as novas formas do capitalismo pós-industrial, como apresentamos, incorpora códigos, informações, imagens, conhecimentos e afetos, mas também, seus produtores e promotores requisitam e necessitam que a liberdade seja intensificada e distribuída. Assim, o livre acesso ao comum depende da capacidade de interação e conexão em muitas redes digitais sem restrições. Desta forma, nos alerta que

Os antolhos das ideologias dominantes de hoje, todavia, fazem com que seja difícil enxergar o comum, embora ele esteja por toda parte ao nosso redor. As políticas neoliberais de governo em todo o mundo têm buscado nas últimas décadas privatizar o comum, transformando os produtos culturais — por exemplo, a informação, as ideias e até espécies de animais e plantas — em propriedade privada. (HARDT, 2016, p. 107).

Enxergar e fazer proliferar o comum, desprivatizando-o ou resistindo à sua privatização poder ser profícuo para produzir projetos e práticas em escolas inovadoras ou tradicionais. O projeto político de composição do comum fortalece a singularidade sem a destituição da comunidade. Não são opostas, se relacionam e se complementam – comunidade e singularidade. Da mesma forma, autonomia não se opõe a dependência, mas pode estabelecer conexões transversais nas relações humanas, pois somente somos autônomos em relação ao outro e não no isolamento. Já a solidariedade não pode ser impositiva, mas produzida na relação autônoma entre os sujeitos que compartilham o comum. Abandonar as polarizações e dicotomias que nos separam e nas quais são formadas "falsas alternativas — nem privado nem público, nem capitalista nem socialista — abrindo um novo espaço para a política. Na verdade, as formas contemporâneas de produção e acumulação capitalistas, não obstante o constante impulso no sentido da privatização de recursos e riquezas, paradoxalmente possibilitam e até mesmo requerem a expansão do comum". (HARDT, 2016, p. 126).

O conceito do comum, associado aos conceitos/valores autonomia, flexibilidade, cooperação, liberdade, singularidade pode conferir às escolas inovadoras o comprometimento político que necessitam para, assim, promover que a multidão aprenda, desenvolva e intensifique o autogoverno e formas democráticas que se mantenham e se desejem como organização social. Já as escolas tradicionais encontram em seu próprio paradigma o limite e a impossibilidade em compreender o comum e fazê-lo proliferar, justamente pela sua organização centrada no poder disciplinar, carente de liberdades e que estão intrínsecas à homogeneidade e à padronização. Na contemporaneidade, é importante que as formas de organização escolares, sejam tradicionais ou inovadoras, façam expandir a compreensão do comum, busquem resistir à sua privatização e, assim, fazer circular e instituir um



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



bem-estar comum e compartilhado.

## REFERÊNCIAS

ALIER, J. **El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración**. Barcelona: IE, 2005.

BECK, U. **Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo em la era de la globalización**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

BEINSTEIN, J. **Capitalismo senil**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1973.

COMPARATO, F. **A civilização capitalista**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CUNHA, M. I. da. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marins, 2006.

CUNHA, M. I. da. **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira & Marins, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Que és un dispositivo?** In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles et al. Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.

\_\_\_\_\_. **“Post-scriptum sobre a sociedade de controle”**, in Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ELLSBERG, M. **The education of Millionaires** New York: Penguin, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e o poder – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze**. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 69-78.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma





# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sobre a História da sexualidade**. In: \_\_\_\_\_. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 11a ed, Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIDEN, J. **Capitalismo global**. Madrid: M. Crítica, 2007.

HARDT, Michael. **Bem-estar comum** [recurso eletrônico] / Michael Hardt, Antonio Negri; tradução Clóvis Marques. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Record, 2016. Recurso digital. Edição do Kindle.

KUMAR, K. Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. 12. ed. São Paulo : Loyola, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1969.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ciência com consciência**. Portugal. Edições Europa América, 1982.

NEGRI, Antonio; LAZZARATO, Maurizio. **Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEGRI, Antonio; GUATTARI, Félix. **As verdades nômades: por novos espaços de liberdade**. Tradução: Mário Antunes Marino, Jeferson Viel. São Paulo: Autonomia Literária e Editora Politeia, 2017.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. 2a ed. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1971.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante: 5 lições sobre a emancipação intelectual**. Traduzido por Lilian do Valle. Autentica. Belo Horizonte. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim das descobertas imperiais**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa & SGARB, Paulo. *Redes Culturais, diversidades e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995 (12ª edição).

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995 (12ª edição).

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 36a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TÓRTORA, Silvana. **Democracia e sociedade de controle**. Revista semestral autogestionária do Nu-Sol. verve, 10: 237-261, 2006.

## NOTAS DE FIM

<sup>1</sup> Professor na Universidade Federal de Sergipe – UFS. Email: jmaleluia@hotmail.com. Esta pesquisa foi desenvolvida no meu Pós-doutorado na UFU - Universidade Federal de Uberlândia, de abril de 2018 a abril de 2019, na Faculdade de Educação e no PPGED/UFU - Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação, sob a supervisão do Professor Marcelo Soares Pereira da Silva na Universidade Federal de Uberlândia.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
27 a 29 de setembro de 2023



<sup>2</sup> Entramos no site das escolas reconhecidas pelo MEC – Ministério da Educação, baixamos seus projetos pedagógicos e encontramos em todas elas o objetivo de reorganizar as práticas tradicionais disciplinares para espaços de aprendizagens e encontramos também os conceitos flexibilidade, individualização, autonomia, criatividade, cooperação, inovação como os que movem as mudanças.

<sup>3</sup> Foi-nos inspirador na argumentação e entendimento dos conceitos *massa-indivíduo*, *divíduos-cifra*, *dividual*, assim como, a busca por colocar a democracia e a inovação sob suspeitas e como problema em educação, o artigo TOTORA, Silvana. Democracia e sociedade de controle. Verve, São Paulo, Nu-Sol, v. 10, out., 2006.

<sup>4</sup> Não é interesse nem objetivo desse texto traçar a genealogia ou história da escola moderna, mas, entre outros, lançar mão de trechos da sua história para relacionar a emergência do capitalismo industrial com a configuração da escola tradicional contemporânea. Mais informações ler em: >>>

<sup>5</sup> Para aprofundamento desses cuidados e controles que se estabelecem sobre os corpos das crianças e jovens, ler o livro *Ateneu*, de Raul de Pompéia (1971).

<sup>6</sup> Desde o fim do século XIX e por todo século XX foram produzidas inúmeras filosofias pedagógicas que buscavam fortalecer ou modificar os fundamentos da escola tradicional-hegemônica.

<sup>7</sup> O termo capitalismo pós-pós-industrial surge na França, originalmente por Alain Touraine, no livro *La société post-industrielle* publicado em 1969. Já Daniel Bell utiliza nos Estados Unidos, em seu livro *The Coming of Post-Industrial Society* de 1973. Para maiores compressões e aprofundamentos consultar ALIER, J. (2005); BECK, U. (2000); BEINSTEIN, J. (2001); BELL, D. (1973); COMPARATO, F. (2013); FREIDEN, J. (2007); KUMAR, K. (1997).

<sup>8</sup> Há no Brasil, por exemplo, uma classificação realizada pelo MEC – Ministério da Educação em que lista as escolas inovadoras brasileiras e suas características. São 178 instituições da educação básica, entre escolas públicas e privadas, organizações não-governamentais reconhecidas como inovadoras e criativas. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa\\_questionario.php](http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php). Visitado em 31/01/2019.

<sup>9</sup> Entramos no site das escolas reconhecidas pelo MEC – Ministério da Educação, baixamos seus projetos pedagógicos e encontramos em todas elas o objetivo de reorganizar as práticas tradicionais disciplinares para espaços de aprendizagens e encontramos também os conceitos flexibilidade, individualização, autonomia, criatividade, cooperação, inovação como os que movem as mudanças.