

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GERARDO ANDRES MACHUCA TELLEZ

**ESPAÇO-ESCOLAR E SISTEMA-MUNDIAL: ANÁLISE DAS RECOMENDAÇÕES
DA UNESCO-ONU PARA A AMÉRICA LATINA**

**UBERLÂNDIA-MG
2017**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GERARDO ANDRES MACHUCA TELLEZ

Espaço-Escolar e Sistema-Mundial: análise das recomendações da Unesco-ONU para a América Latina

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Dra. Profa. Iara Vieira Guimarães

**UBERLÂNDIA-MG
2017**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir esta surpreendente experiência.

À minha família pelo apoio constante. Agradeço em especial a minha companheira e esposa Natália e ao meu filho Juan Esteban, que foram os interlocutores e coautores deste trabalho.

Aos meus amigos, pelo exemplo de estudo e de amor à educação. Eles sempre me impulsionaram a seguir pensando que o mundo pode mudar.

À Organização de Estados Americanos – OEA, ao Grupo Coimbra De Universidades Brasileiras – GCUB e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que me possibilitaram a bolsa de estudos para a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, em especial ao Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho e ao Prof. Dr. Décio Gatti Jr, docentes da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação LP-HHE, pelas oportunas sugestões.

Ao Instituto de Economia da UFU – IE/UFU, em especial ao Prof. Dr. Cesar Ortega, por possibilitar-me a reflexão sobre abordagens diferenciadas sobre o espaço geográfico.

À Profa. Dra. Selva Guimarães e suas inquietantes sugestões, assim como ao Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Geografia – GEPEGH vinculado à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do PPGED-UFU.

Agradeço aos membros da banca de defesa: Profa. Dra. Andréa Coelho Lastória, Prof. Dr. Fernando Araujo Sobrinho, Prof. Dra. Maria Vieira Silva e Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho. Obrigado pela análise do trabalho e sugestões propostas que, com certeza, contribuíram para a minha formação como pesquisador.

Finalmente, deixo um importante agradecimento para a Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães, que nesta jornada tornou-se uma referência a seguir devido a sua dimensão humana e profissional, deixando marcas indeléveis em minha vida. Muito obrigado.

RESUMO

O propósito principal da pesquisa é compreender o Espaço-Escolar produzido nos projetos da Unesco-ONU para América Latina. Essa instituição constitui-se em um sistema-interestatal-especializado que atua como veículo de componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que caracterizam ao Sistema-Mundo-Moderno, o que produz/configura um Espaço-Escolar particular para América Latina. Foram analisados três projetos da Unesco-ONU: Prelac (1980-2000), EPT/Prelac (2002-2017) e EPT (1990-2015). A pesquisa considerou o conceito de Espaço-Escolar, abordando uma perspectiva geográfica crítica (SANTOS, 2000 e HARVEY, 1990). Além disso, utilizou-se uma abordagem histórico-espacial, do Sistema-Mundo-Moderno, apoiando-se na proposta de análise de Sistemas-Mundo de Wallerstein (1978). O Espaço-Escolar é entendido como o resultado das dinâmicas espaciotemporais em permanente produção e reprodução. Metodologicamente, a investigação utiliza da análise sociológica do discurso (RUIZ, 2009), com o intuito de concretizar a descrição-explicação documental. Além disso, utiliza-se de imagens como forma de perspectivar questões sobre o Espaço-Escolar latino americano. Verificou-se processos de convergência reticular e de refinamento técnico do sistema-interestatal da Unesco-ONU sobre o sistema técnico da educação, o que produz um Espaço-Escolar vinculado às dinâmicas do capitalismo histórico-espacial. Constatou-se uma tensão dos sistemas de objetos e ações, mostra dos vazios na transferência técnica no interior do sistema-mundial. Confirma-se que o sistema-interestatal se comporta como um veículo dos componentes ideológico-culturais e econômico-políticos. Além disso, a pesquisa evidenciou a existência de agudas tensões forma-conteúdo entre o Espaço-Escolar produzido pela Unesco-ONU e os Espaços-Escolares concretos no interior da região da América Latina. Esse fato sugere a existência de diversas dimensões na produção do Espaço-Escolar, assim como a necessidade de aprofundar os estudos sobre enfoques diferenciados, ampliados e interdisciplinares sobre a produção do Espaço-Escolar e sua abordagem na formação docente.

PALAVRAS-CHAVES: Espaço-Escolar; Análise do Sistema-Mundo; Unesco-ONU; América Latina.

RESUMEN

El propósito principal de esta investigación fue comprender el Espacio-Escolar producido en los proyectos de la Unesco-ONU para América Latina. Esta institución se constituye en un sistema-interestatal-especializado que actúa como vehículo de los componentes económicos-políticos e ideológicos-culturales que caracterizan al Sistema-Mundo-Moderno, lo que produce/configura un Espacio-Escolar particular para América Latina. Fueron analizados tres proyectos de la Unesco-ONU: Prelac (1980-2000), EPT/Prelac (2002-2017) y EPT (1990-2015). La investigación considero el concepto de Espacio-Escolar, abordando una perspectiva geográfica crítica (Santos, 2000; D. Harvey, 1990). Utilizo o abordaje histórico-espacial, del Sistema-Mundial-Moderno apoyado en la propuesta de Análisis de Sistemas-Mundo de I. Wallerstein (1978). El Espacio-Escolar es entendido como resultado de las dinámicas espaciotemporales en permanente producción y reproducción. Metodológicamente, la investigación hizo uso del Análisis Sociológico del Discurso (RUIZ, 2009), con el propósito de lograr una descripción-explicación documental. Además se utilizaron imágenes como forma de proyectar cuestiones sobre el Espacio-Escolar latinoamericano. Se verificaron procesos de convergencia reticular y refinamiento técnico del sistema-interestatal de la Unesco-ONU sobre el sistema técnico de la educación, lo que produce un Espacio-Escolar vinculado a las dinámicas del capitalismo historio-espacial. Se constató una tensión de los sistemas de objetos y acciones, muestra de los vacíos en la transferencia técnica al interior del sistema-mundial. Se confirma que el sistema-interestatal se comporta como un vehículo de los componentes ideológico-culturales y económico-políticos. Además de la existencia de agudas tensiones forma-contenido entre el Espacio-Escolar producido por la Unesco-ONU y los Espacios-Escolares producidos al interior de la región de América Latina. Lo que sugiere la existencia de diversas dimensiones socio espacio-temporales en la producción del Espacio-Escolar, así como la necesidad de profundizar los estudios sobre enfoques diferenciados, ampliados e interdisciplinarios sobre la producción del Espacio-Escolar y su abordaje en la formación docente.

PALABRAS-CLAVE: Espacio-Escolar; Análisis de Sistemas-Mundo; Unesco-ONU; América Latina.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa Politico America Latina 2017	17
Figura 2	Rede semântica da primeira etapa do estudo	27
Figura 3	Rede semântica primeira etapa - base Codificação	29
Figura 4	Rede semântica emergente ampliada	30
Figura 5	Processo de abdução da última etapa da pesquisa	33
Figura 6	Representação do percurso da pesquisa	34
Figura 7	Linhas de abordagem do Espaço-Escolar	59
Figura 8	Enfoques sobre o Espaço-Escolar	79
Figura 9	Periodizações sobre Espaço-Escolar no Sistema-Mundo Moderno	89
Figura 10	Projetos Unesco-ONU para a América Latina	151
Figura 11	América Latina: Pessoas em situação de pobreza e indigência	185
Figura 12	Redefinição técnica entre escalas	209
Figura 13	Narrativa Espacos-Escolares: Pelo Espaco...No Espaco...	218

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Manual de códigos segunda etapa	29
Quadro 2	Manual de códigos ampliado	30
Quadro 3	Referências sobre espaço escolar e educação no Google Acadêmico	39
Quadro 4	O Espaço-Escolar no Sistema-Mundo-Moderno	135
Quadro 5	Objetivos do projeto Educação para Todos (EPT) – 1990/2015	179
Quadro 6	Balanço Mundial EPT 2000-2015	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alba	Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América
ASM	Análises de Sistemas-Mundo
BM	Banco Mundial
CAN	Comunidade Andina de Nações
Caricom	Comunidade do Caribe
Celac	Comunidade de Estados Latino-americanos e Caraíbas
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
EMC	Economia-Mundo-Capitalista
EPT	Projeto Educação Para Todos
EPT/Prelac	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (2002-2017)
GAN	Grupo de Alto Nível Educação Para Todos
Mercosur	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEА	Organização de Estados Americanos
OECS	Organisation of Eastern Caribbean States
ONU	Organização de Nações Unidas
Prelac	Projeto Principal de Educação para América Latina y el Caribe (1980-2000)
SIE	Sistema-Interestatal-Especializado
SMM	Sistema-Mundo-Moderno
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unasur	União de Nações Sul-americanas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 TEMA E PROBLEMA DA PESQUISA	14
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	20
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO E ORGANIZAÇÃO DA TESE	22
1.4.1 PRIMEIRA ETAPA.....	26
1.4.2 SEGUNDA ETAPA.....	27
1.4.3 TERCEIRA ETAPA	31
1.4.4 QUARTA ETAPA	31
1.5 CRITÉRIOS QUE GUIARAM A PESQUISA	35
 2 SOBRE O CONCEITO DE ESPAÇO-ESCOLAR	 38
2.1 PANORAMA DAS ABORDAGENS SOBRE O ESPAÇO-ESCOLAR	39
2.2 ESPAÇO-ESCOLAR: UM ESPAÇO PRODUZIDO FORA DOS MUROS.....	60
2.3 A CONJUGAÇÃO DE OLHARES PARA O ESTUDO DO ESPAÇO-ESCOLAR: POSSIBILIDADES.....	76
 3 O ESPAÇO-ESCOLAR NO SISTEMA-MUNDO MODERNO	 81
3.1 SOBRE AS ANÁLISES DE SISTEMAS-MUNDO E A EDUCAÇÃO	82
3.2 CAPITALISMO HISTÓRICO-ESPACIAL E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO-ESCOLAR	88
3.2.1 AS ORIGENS DO SISTEMA-MUNDO (1450-1640): A DIFUSA NATUREZA DO ESPAÇO-ESCOLAR	89
3.2.2 CONSOLIDAÇÃO DAS BASES DE UM SISTEMA-MUNDO MODERNO (1600-1750): OS CONTORNOS DO ESPAÇO-ESCOLAR.....	99
3.2.3 EXPANSÃO DO SISTEMA-MUNDO MODERNO (1730-1850): O ESPAÇO-ESCOLAR E SUA DEFINIÇÃO	106
3.2.4 O LONGO SÉCULO XX NO SISTEMA-MUNDO MODERNO (1850-2015): O ESPAÇO-ESCOLAR, SUA EXPANSÃO E DESENVOLVIMENTO DESIGUAL	116
3.2.4.1 Primeiro período 1850-1945: diversificação das formas-conteúdos em expansão	117
3.2.4.2 Segundo período 1945-2015: formas-conteúdo, difusão e crises	125
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO-ESCOLAR E O SISTEMA-MUNDO MODERNO	132
 4 SISTEMA-INTERESTATAL: UNESCO-ONU E O ESPAÇO-ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA	 136
4.1 SISTEMAS-INTERESTATAIS: PROCESSOS DE ESPECIALIZAÇÃO ESPACIAL	137
4.2 O ESPAÇO-ESCOLAR NOS PROJETOS DA UNESCO/ONU PARA AMÉRICA LATINA	150
4.2.1 PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE – PRELAC (1980-2000)	151
4.2.2 O PROJETO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE (EPT/PRELAC) (2002-2017).....	162
4.2.3 EDUCAÇÃO PARA TODOS EPT (1990-2015).....	169
4.2.4. AS DECLARAÇÕES CENTRAIS: TRÊS MOMENTOS PARA COMPREENDER A CONCENTRAÇÃO DO SISTEMA-INTERESTATAL-ESPECIALIZADO.....	171
4.3. QUE ESPAÇO-ESCOLAR É ESSE?	180
 5 ESPAÇO-ESCOLAR E O SISTEMA-MUNDO-MODERNO: AS TENSÕES FORMA-CONTEÚDO DOS ESPAÇOS-ESCOLARES DA AMÉRICA LATINA	 184
5.1 AMÉRICA LATINA: DIVERSIDADES E CONTRADIÇÕES INTERNAS.....	185
5.2 ESPAÇO-ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA: ENTRE O PRESCRITO E O CONTEXTO DA REGIÃO - 2015	191

5.3 A PRODUÇÃO DO ESPAÇO-ESCOLAR NA PLURALIDADE SÓCIO ESPACIOTEMPORAL.....	201
6 ESPAÇO-ESCOLAR DA AMÉRICA LATINA: PARA ALÉM DAS PALAVRAS ..	212
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
REFERÊNCIAS	228
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	238
REFERÊNCIAS NARRATIVA VISUAL.....	243
APÊNDICES	2282
APÊNDICE A - LISTA DE DOCUMENTOS UNESCO-ONU.....	255
APÊNDICE B - SISTEMA-INTERESTATAL, AMÉRICA LATINA E A EDUCAÇÃO.	259
ANEXO.....	264
ANEXO A - ORGANOGRAMA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)	265

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema e problema da pesquisa

Com o aparecimento do Sistema Mundo Moderno – SMM, no século XVI, a América nasce como uma entidade geosocial (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992). Esse evento foi determinante para a expansão espacial e articulação de diversas formas de trabalho para a economia-mundo, cujo centro estava localizado na Europa naquela época. No fundo, com essa ideia, manifestada em conjunto por Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein em 1992, ou seja, 500 anos depois da colonização de América, põe-se sobre a mesa a inclusão de um espaço a um determinado modo de produção e aos processos vinculados ao capitalismo.

Outro autor, Santiago Castro-Gomez (2005a), ao explicar a pós-colonialidade, deixa claro como os intercâmbios entre o centro e a periferia da economia-mundo no século XVI, período em que a América está numa relegada posição, vão além dos componentes relacionados ao processo econômico-político, abarcando também outros de ordem ideológico-cultural. Assim, é possível dizer que a economia-mundo europeia, no século XVI, ancora-se na colonização da América como fonte de recursos para a chamada “acumulação primitiva”.

Esse espaço passa a ser produzido em várias dimensões e tempos, desde a exploração de recursos (naturais e humanos) até à criação de um determinado modelo eurocentrado de sociedade. O amálgama dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais produz um tipo de espaço que passa a ser um centro explicativo dos processos de expansão, consolidação e crises do SMM. O mapa atual da América Latina (Figura 1- Mapa Político America Latina 2017) expõe um processo de formação territorial que é histórico e fruto das injunções do desenvolvimento desigual do sistema histórico-espacial capitalista.

Certamente, o SMM representa um conjunto de relações sócio-espaço-temporais em que a geração de técnicas assegurou a manutenção de seus componentes, difundida no mundo inteiro. No entanto, hoje o SMM está em crise (WALLERSTEIN, 2005; ARRIGHI, 1996) e os acontecimentos dos primeiros anos do século XXI mostram como o sistema baseado na acumulação incessante e no jogo da renda (HARVEY, 2013) não consegue manter a força-consenso do sistema. Interpõe-se a ele a emergência de agitados movimentos dos componentes estruturais em decorrência da globalização e de um espaço-tempo comprimidos (HARVEY, 1998). Crises econômicas, reordenamentos geopolíticos, levantamentos dos novos movimentos antisistêmicos (WALLERSTEIN; ARRIGHI; HOPKINS, 1989) – com a prevalência e fortalecimento de determinados conflitos armados de grande envergadura, terrorismo, migrações das periferias para os centros, crise energética e a presença quase mundializada das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs – são alguns dos

componentes que marcam este começo de século e com ele a crise do SMM. Wallerstein (2005) assinala que:

Esta crisis puede continuar por unos veinticinco a cincuenta años más [...] nos enfrentamos a bruscas oscilaciones de todas las estructuras y procesos que hemos conocido como parte inherente del sistema-mundo existente[...] nuestras expectativas a corto plazo son necesariamente inestables. (WALLERSTEIN, 2005, p. 106)¹.

Do mesmo modo que são geradas técnicas para sua manutenção, emerge todo um repertório de sistemas de objetos e ações que em seu conjunto configura/produz espaço (SANTOS, 2000). Nessa relação vai sendo organizada a circulação de capitais – simbólicos, materiais, sociais, econômicos, culturais (BOURDIEU, 1989) –, no longo percurso da modernidade², processo que alcançou uma notável afirmação no século XIX e no século XX, pela conjugação de estruturas centralizadas de poder dos centros para as periferias. O impacto sobre as formas de receber/conceber/dirigir as tensões espaços-temporais foram aceleradas no final do século XX e no século XXI pela presença da convergência digital e da informação, configurando o período técnico-científico-informacional.

Em virtude do exposto anteriormente, a Educação, sendo estruturada e estruturante das complexas relações sócio-espaço-temporais que configuram a sociedade, concretiza as necessidades sociais de cada época, sintetizando nelas os interesses dos componentes econômico-político e ideológico-cultural. Ela centraliza o propósito de produzir uma trama social particular que, passando pela gestão das concepções e ideais de sociedade, vai emoldurando um sistema técnico³, apoiado na força-consenso, capaz de forjar sistemas de ações e objetos para a configuração de finalidades próprias do SMM.

Isso pode ser evidenciado nas relações existentes entre os processos de expansão da Economia Mundo Capitalista – EMC e os modelos de educação de “transferência” que têm gerado uma relativa similaridade entre sistemas educativos no mundo. Segundo Meyer e Ramirez (2010), existe um “Mito Institucional”⁴, produzido pela existência de um sistema

¹ Esta crise pode continuar por cerca de vinte e cinco a cinquenta anos [...] e somos confrontados com oscilações abruptas de todas as estruturas e processos que conhecemos como uma parte inerente do sistema mundial existente [...] nossas expectativas de curto prazo são necessariamente instáveis (WALLERSTEIN, 2005, p. 106).

² A ideia de temporalidade que compreende a modernidade assumida por nós refere-se ao processo intraeuropeu, assinalado pelo filósofo latino-americano Enrique Dussel, que nasce no século XVI e que se estende pelo mundo todo num processo de colonização de todos os componentes.

³ Assumindo a postura de Milton Santos, as técnicas são “[...] o conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem percebe sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço [...]”(SANTOS, 2000, p.27, trad.nossa).

⁴ Para ambos autores, existem lógicas institucionais na educação que produzem a difusão de mitos racionalizados: ““Os Mitos racionalizados baseiam-se em: 1. o desenvolvimento de redes de relações complexas,

interestatal. A América Latina tem-se tornado centro de interesse periférico do SMM, onde o Sistema Técnico da Educação tem um papel relevante.

Além disso, acontece uma progressiva especialização do sistema interestatal, ou seja, dos mecanismos das relações entre estados nacionais e os veículos de transferência. Um exemplo disso é a Organização das Nações Unidas – ONU e seu organismo adjunto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, que com um evidente viés espacial tem conseguido difundir os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que sustentam o SMM. A atuação desse organismo internacional tornou-se evidente após de 1945, ainda que seus antecedentes se encontrem em um período histórico anterior, no tratado de Westfália (1648) na Europa.

A Unesco-ONU⁵ produz, desde o seu nascimento, um espaço de influência diferenciado regionalmente em suas atuações na Europa, América do Norte, Ásia, África e efetivamente a América Latina. Nesta última região, nosso interesse de pesquisa, a Unesco-ONU apresenta três projetos que estão articulados na escala região-mundo. O primeiro, *Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe* – Prelac, focou suas ações nas políticas e reformas educacionais para a obtenção da escolarização básica, superação do analfabetismo e a atenção na qualidade e eficiência da educação. Esse projeto foi implementado na década de 1980 até o ano 2000, e se articulou com o projeto de caráter mundial, ainda vigente, que enfoca ainda mais a regionalização das ações, chamado de *Projeto Educação Para Todos* – EPT, que iniciou em 1990 e perdurou até 2015⁶.

O projeto EPT é ancorado no marco das ideias como o “neoliberalismo”, a avaliação, as competências, a educação para toda a vida e outras mais que se encontram ligadas a vários processos histórico-espaciais. Para Casassus (2001), a criação dos congressos pedagógicos, acordos nacionais, planos decenais, foros públicos e comissões fazem parte das mudanças geradas por muitas das recomendações de EPT.

Na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada na Tailândia em 1990, a EPT⁷ propôs um marco de ações gerais para o setor educacional. Delineou os princípios

2. o grau de organização coletiva do meio ambiente e 3. a liderança de organizações locais" (MEYER, RAMIREZ, 2010), p. 64-66).

⁵ Agrupamos as duas siglas ao considerarmos a ONU é o organismo mais amplo e representativo do sistema interestatal e a Unesco que, ao estar vinculada à primeira, supõe uma relação em seus princípios e ações.

⁶ Ressaltamos que dentro do projeto EPT existem e podem ser identificadas três etapas de implementação: a primeira em sua declaração de 1990, a segunda na declaração do ano 2000 no Marco de Ação em Dakar, e a última na Declaração Incheon, em 2015, com uma projeção até 2030. Nós adotamos como ponto de corte e análises o ano 2015.

⁷ A influência de muitas das recomendações, particularmente logo depois de 1990, pode-se evidenciar na criação das leis gerais de educação; no Brasil (1996), na Colômbia (1992), Bolívia (1994), Argentina (1993), no Chile

para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem no mundo, reconhecendo a importância da educação para a denominada “política para o desenvolvimento humano”. Entre os elementos que se destacaram estão: a atenção às necessidades de aprendizagem, a ampliação da cooperação, a universalização do acesso à educação, o fomento à equidade, a avaliação da aprendizagem, o fortalecimento da educação primária, a melhoria das condições de aprendizagem, o fortalecimento da política educativa, a mobilização dos recursos e a solidariedade internacional.

Figura 1- Mapa Político - América Latina



Fonte- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2017)

(1994) e no México (1993). Casassus (2001) desenvolveu um informe que deixa apreciar muitos dos impactos não só desses marcos de ação como também de Tailândia 1990. Cf. CASSASUS, J. A reforma educacional na America Latina no Contexto de Globalizacao. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

Cumprida uma década de ações do EPT e finalizada a primeira parte do Prelac (1980-2000), este último projeto será ampliado com o nome de *Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe* – EPT/Prelac, estendido de 2002 até 2017, conectando-se diretamente com o EPT. É assim que tem acontecido um reconhecimento dos acordos de 1990 e a focalização em outras ações estabelecidas pelo *Fórum Mundial de Educação para Todos* realizado em Dakar no ano 2000.

Nesse evento ocorreu a reafirmação da importância do atendimento educacional para a primeira infância e a inclusão, até o ano de 2015, de todos os meninos e meninas ao ensino primário, além do atendimento às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, da eliminação do analfabetismo, do fim das disparidades de gênero na educação e a melhora na qualidade dos sistemas educativos. Seguindo essa proposta, a EPT/Prelac propõe uma série de focos estratégicos, entre os quais se encontram a atenção aos conteúdos e práticas, o protagonismo dos docentes, a escola como comunidade de aprendizagem, a gestão e a flexibilização do sistema educativo, além das responsabilidades sociais.

Ambos os projetos, Prelac (1980-2000) e EPT/Prelac (2002-2017), junto com sua articulação com o EPT (1990-2015), englobam aspectos que guardam direta relação com o SMM, no qual a Unesco-ONU assume o papel de articular, visando orientar e conduzir o Sistema Técnico da Educação, acrescentando uma intencionalidade espacial que se faz evidente na sua expansão e direcionamento estratégico em diferentes regiões, em especial as periferias da EMC.

Tendo como referência Milton Santos (2000), entende-se que o conceito de espaço é complexo e nele existem múltiplas relações que são constatadas nas relações verticais e horizontais, entre sistemas de objetos e ações, entre fixos e fluxos. Daí que as ações do sistema interestatal especializado, representado pela Unesco-ONU, podem ser compreendidas como um exercício da divisão territorial do trabalho, o que reforça o caráter espacial-temporal do sistema mundial que, apoiado em sistemas técnicos, como o caso da educação, consegue agir na produção do espaço escolar da América Latina, herdeiro de formas-conteúdos produzidos e arrolados na longa duração do sistema histórico-espacial do capitalismo. Nesse processo, tem-se produzido um característico Espaço-Escolar, não explícito nos projetos da Unesco-ONU. Contudo, é possível evidenciar a forte presença desse conceito e a sua relação com a formação de uma entidade geosocial concreta e característica dentro do SMM para a América Latina no orbe educacional.

A temática faz parte do interesse de pesquisa do campo acadêmico, particularmente por aqueles autores que focalizam as análises dos sistemas educativos e sua difusão

(NOVOA; SCHRIEWER, 2000), (MEYER; RAMIREZ, 2010), o espaço escolar (ESCOLANO; VINAIO FRAGO, 2001), (ESCOLANO, 2000), e a história da educação (POPKEWITZ, 2009). Sobre isso é importante considerar que:

- a. A dimensão espaço-temporal da educação, na difusão dos modelos educativos, por parte dos organismos internacionais, teve e ainda tem uma relevância incompleta ao ser ofuscada por uma visão historicista que relega o conceito de espaço como simples contêiner de objetos e ações.
- b. Da mesma forma, os estudos do espaço escolar guardam uma marcada centralidade historicista que, muitas vezes, pode ser reconhecida na denominada cultura material da escola, a história das ideias pedagógicas e a arquitetura escolar, o que se conecta ao fato de o conceito ser polissêmico ao guardar diversos significados, gerando algumas confusões e dificuldades no seu tratamento.
- c. O estudo da produção do espaço na América Latina a partir da perspectiva da Análise de Sistemas Mundo – ASM, proposta por Wallerstein (2005), tem-se vinculado ao caráter econômico-político relegando o ideológico-cultural.
- d. Finalmente, os estudos em educação demarcados a partir da ASM estão caracterizados entre realistas e neoinstitucionalistas (ARNOVE, 2012), opondo os relacionamentos econômico-políticos e ideológico-culturais, o que dificulta as análises das relações entre ambas.

Em vista do exposto, a **hipótese** que mobilizou esta pesquisa concentrou-se em enunciar/afirmar que **a Unesco-ONU concretiza um sistema interestatal especializado que atua como veículo dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que caracterizam o Sistema Mundo Moderno, o que por sua vez produz/configura um Espaço-Escolar particular para a América Latina.**

Adotamos o pressuposto de que a partir de Análises de Sistemas Mundo – ASM é possível compreender o modo como os componentes econômico-político e ideológico-cultural do SMM, nascido no século XVI, têm produzido um Espaço-Escolar particular. Com a emergência do sistema interestatal especializado, na metade do século XX, tem-se possibilitado sua difusão-consolidação mundial, particularmente na América Latina⁸.

⁸ Fernand Braudel (1902-1985) propõe a ideia dos tempos estruturais e processos cíclicos, elemento que guarda relação com as Análises de Sistemas-Mundo (WALLERSTEIN, 2005), enfoque abordado nesta pesquisa. O historiador francês, no texto intitulado *A Dinâmica do Capitalismo* (1986), aborda, a perspectiva da *Longe*

O interesse de estudar o espaço-escolar produzido para América Latina no SMM, levou-nos a fazer a **pergunta/problema** que orientou esta pesquisa. Propusemo-nos compreender a seguinte questão: **qual é o Espaço-Escolar que se produz/configura nos projetos Prelac (1980-2000), EPT/Prelac (2002-20017) e no EPT (1990-2015) da Unesco-ONU para a América Latina?**

1.2 Justificativa da pesquisa

A escolha deste tema justifica-se, primeiro, como parte de um interesse pessoal pela compreensão das relações que compõem a educação básica, particularmente o Espaço-Escolar. Tal preocupação surgiu nos estudos de graduação na Colômbia, no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Nesse curso, fomos despertados para as complexas dinâmicas socioespaciais que constituem um sistema técnico como a educação.

Depois, o tema foi retomado nos estudos de Mestrado em Educação, também na Colômbia, que focalizaram no tema da formação de docentes sobre o tema do Espaço-Escolar. Esse processo complementa-se com as reflexões desenvolvidas durante o Doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em Minas Gerais – MG/Brasil, que têm permitido aprofundar os estudos sobre as relações sócio-espaço-temporais que acontecem no Espaço-Escolar e possibilitam compreensões que impactam em todos os níveis das práticas educativas.

Isso abre o caminho para uma segunda justificativa, a necessidade de desenvolver análises espaciais sobre o sistema-mundo, que possibilitem a abordagem das relações internas, externas, incluindo o papel do Estado, relativas ao Espaço-Escolar. Nas palavras de Moraes(2009):

Se trabalharmos com a meta de democratização do uso dos lugares e, portanto, com o emprego de formas de planejamento participativas e democráticas, o conhecimento sobre as vidas locais, mas também sobre os

Duree, na configuração do capitalismo. Na sua proposta a ideia do tempo estrutural, acompanhada da ideia da longa duração derivada da escola dos Annales, particularmente dos aportes de M. Bloch e L- Lefebvre, sustenta que o tempo tem três durações – além de sua vinculação com o tempo cíclico; uma longa que tem a duração de milênios, uma média que dura séculos e uma curta de caráter conjuntural. Nesta pesquisa tomamos como marco de referência o denominado tempo estrutural em sua longa duração, cientes das “armadilhas” que pode acarrear a utilização desta perspectiva, mas tendo em conta o enfoque escalar da pesquisa. Consideramos que junto ao enfoque qualitativo e os cuidados metodológicos é possível fazer generalizações sobre a região da América Latina sobre linhas de discussão na escala mundial-regional. Compreendemos que muitos dos processos histórico-espaciais da região possuem semelhanças gerais, assim como no nível da escala nacional, os processos histórico-espaciais têm particularidades concretas.

fluxos internacionais que atuam em cada lugar, é fundamental (MORAES, 2009, p. 12).

A análise sobre os fluxos internacionais, no campo da educação, apresenta uma produção importante (NÓVOA; SCHRIEWER, 2000), (POPKEWITZ, 2009), (MEYER; RAMIREZ, 2010). Da mesma forma, existem inúmeros estudos sobre o conceito de lugar, focados na análise dos saberes e práticas educativas *in situ*. Mas, sua dispersão torna complexa a relação com os processos de larga duração dentro da ASM e a produção do Espaço-Escolar.

Neste sentido, o entendimento dos processos de difusão de modelos educacionais pelo sistema-mundial requer a problematização sobre o caráter espacial na atuação de um organismo como a ONU particularmente em seu organismo associado focado tradicionalmente na educação a Unesco.

Paralelamente, é preciso que a pesquisa sobre a educação possa elaborar ferramentas que permitam passar da reflexão às ações práticas. Portanto, não basta descrever, mas também compreender os fenômenos educativos, sobretudo o Espaço-Escolar, temática complexa, polissêmica e dispersamente explorada pela pesquisa no campo da educação.

1.3 Objetivos da pesquisa

Por tudo isso, e reconhecendo a complexidade do Espaço-Escolar, consideramos que esta pesquisa possibilitou reflexões que permeiam concretamente a política educativa, passando pelas práticas e os saberes e a formação docente. Nosso objetivo principal foi **compreender o Espaço-Escolar que se produz/configura nos projetos Prelac (1980-2000), EPT/Prelac (2002-2017) e no EPT (1990-2015) da Unesco-ONU para a América Latina, na perspectiva da ASM.**

Os objetivos específicos foram assim estruturados:

- Problematizar o conceito de Espaço-Escolar assinalando seus limites e propondo as possibilidades de uma possível abordagem geográfica.
- Descrever e explicar as características do SMM, suas relações ideológico-culturais e econômico-políticas na produção/configuração de sistemas de objetos e de ações do Espaço-Escolar.

- Descrever e analisar os sistemas de objetos e de ações do Espaço-Escolar produzido nos projetos Prelac (1980-2000), EPT/Prelac (2002-2017) e no EPT (1990-2015), da Unesco-ONU para América Latina.
- Problematizar/explicar como os componentes ideológico-culturais e econômico-políticos do SMM produzem um particular Espaço-Escolar e as tensões dele com a realidade espaço-temporal da América Latina.

1.4 Percurso metodológico e organização da tese

A investigação aliou-se ao paradigma qualitativo, em suas concepções do mundo, de objeto, seus métodos, o papel do pesquisador e a relevância dada ao contexto (SCHUMACHER; MCMILLAN, 2005). A pesquisa assumiu o estudo do sistema técnico educativo como um campo demarcado a partir da circulação de uma multiplicidade de sistemas de ações e de objetos gerando dinâmicas complexas, que são de difícil tratamento dentro de uma posição radical e unívoca da realidade.

Além disso, ressaltamos e assumimos o objeto da pesquisa, o Espaço-Escolar, como uma produção susceptível de compreensão, com um entendimento mais amplo que o comum. Uma boa forma de compreender essa questão é pensar na imagem que vem a nossa mente no momento que ouvimos a expressão "Espaço-Escolar". De modo generalizado, vem a imagem de um prédio escolar. Isso, em nosso entendimento, tem a ver com dois elementos. O primeiro com o tema do *significado linguístico*, quer dizer, o conceito que é evocado, uma imagem comum; o segundo é o *significante linguístico*, quer dizer a grafia.

O primeiro, tem a ver com a representação, como uma apreensão simbólica que lhe confere um sentido no social, por exemplo, o sentido dado ao Espaço-Escolar produzido no tempo. Ampliando a discussão, entendemos que o Espaço-Escolar vai além da representação, do significado e significante, compreendendo toda uma série de sistemas de objetos e ações em dimensões concretas e abstratas, em diversas escalas espaços-temporais que o produzem e fazem dele uma unidade de análise complexa.

Nesse sentido, abordamos diversos caminhos, tendo como referência um modelo flexível e coerente com a complexidade deste objeto de pesquisa. O pesquisador então assume uma atitude de constante reflexão e sistematização dos processos, assumindo critérios de credibilidade, transferibilidade, seguridade e confiabilidade (MENDIZÁBAL, 2006). Finalmente, a realidade da América Latina é peça central para esta pesquisa, na medida em

que pretende desenvolver "generalizações ligadas ao contexto" (SCHUMACHER; MCMILLAN, 2005, p. 20), tendo em conta uma atitude diacrônica da história⁹.

Na análise empreendida, utilizamos as contribuições e abordagens de um amplo espectro de pesquisas em educação e de outras áreas do conhecimento. Nosso eixo analítico central relacionou-se ao Espaço-Escolar e ao Sistema-Mundo Moderno – SMM. Adotamos o conceito de espaço de Santos (2000) e Harvey (1998), que são ligados à corrente crítica da Geografia. Esses autores defendem que o espaço é resultado da configuração de sistemas de objetos e ações, resultado da técnica e do desenvolvimento do sistema capitalista. Além disso, utilizamos as abordagens conceituais do enfoque dos Sistemas-Mundo de Wallerstein (1978), assim como o conceito de circulação/trocas de Braudel (1986) presente em sua explicação da Economia-Mundo. Estes três elementos – Espaço, Sistemas-Mundo e Trocas – guardam relação dentro das argumentações dos autores assinalados¹⁰.

Por outro lado, consideramos as ideias de *Tempos e Espaços Escolares*, de Escolano (2000) e Frago (2001), assim como os aportes acerca das Ideias Pedagógicas, a Arquitetura Escolar e a Cultura Material da Escola¹¹. A argumentação construída por esses autores pode ser relacionada com os aportes de Meyer e Ramirez (2010), particularmente sobre os processos de escolarização e sua teoria institucional.

Adotamos os importantes aportes de autores como Schriewer (2000), Popkewitz (2015) e Nóvoa (2000) em seus apontamentos sobre temas como a transferência educativa, a cidadania cosmopolita e a difusão da escola, assim como os latino-americanos Quijano (2000), Castro-Gomez (2005a), Dussel (2005) e, de maneira geral, as construções do Grupo Colonialidade/Decolonialidade. Em suma serão ferramentas analíticas para a resolução dos objetivos da pesquisa.

Nesse contexto, encontramos os subsídios da base teórico-epistemológica que embasam esta pesquisa. Mas, são necessários alguns esclarecimentos. Consideramos que a abordagem de um objeto tão complexo como o Espaço-Escolar, precisa de uma flexibilidade epistemológica, pois nos processos de pesquisa ocorrem muitas vicissitudes que estão imersas

⁹ Como elemento de compreensão, o mundo é assumido a partir de uma “visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas do mundo e do universo inacabados em construção”. Cf. SANCHEZ. G, S. **Fundamentos para la investigación Educativa**. Bogotá: Cooperativa Edi. Magisterio, 1998, p.110, trad. nossa..

¹⁰ Tanto Milton Santos como Immanuel Wallerstein fazem uso de muitos dos apontamentos oferecidos por Fernand Braudel, particularmente nas periodizações de larga duração, a ideia da circulação – trocas (de técnicas, objetos, ações, materiais ou simbólicos, ao igual que a ideia da existência de um Sistema Mundial. Cf. SANTOS, M. **Espacio y Método**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1984; BRAUDEL, F. **A dinâmica do capitalismo**. 2 a. ed. Lisboa: Editora Teorema, 1986. . E no I. Wallerstein na maior parte de sua obra.

¹¹ Os aportes de Gadotti (2003), Ester Buffa e Gerson Almeida (2002), Marcus Levy Bencostta (2005; 2007)), Maldonado (1999), Potes (2009), todos abordados dentro do primeiro capítulo.

na relação “sujeito-cognoscente” e “objeto-conhecido”. Nesse sentido, concordamos com Irene Vasilachis (2006), que propõe a ideia da “reflexão epistemológica”:

Lejos de buscar reglas comunes a los distintos procesos de conocimiento, la reflexión epistemológica intenta dar cuenta de las dificultades con las que el que conoce se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas o, cuando aun no siéndolo, no pueden ser, en todo o en parte, registradas, observadas, comprendidas con las teorías y/o conceptos existentes y con las estrategias metodológicas disponibles. (VASILACHIS, 2006, p. 46)¹².

Nesse sentido, a autora ressalta a ideia da “coexistência de paradigmas”, que é a marca das Ciências Sociais. Suas observações mostram:

a) que las ciencias sociales no progresan «reemplazando las antiguas teorías por otras nuevas» (Kuhn, 1978: 26); b) que el tipo de acumulación que se da en el conocimiento de las ciencias sociales es, predominantemente, de tipo intraparadigmático; y c) *que las discontinuidades que se observan no son signos de la falta de progreso o de desarrollo de estas disciplinas, sino muestras indiscutibles de un tipo de desarrollo diferente al propuesto por el modelo de conocimiento aplicable a las ciencias naturales.* (VASILACHIS, 2006, p. 47, grifos nossos)¹³.

Assim, transitamos, com os cuidados metodológicos necessários, entre um processo compreensivo que ancora recursos na dialética histórico-espacial. Neste sentido nos interessa desvelar os componentes que estão trás do Espaço-Escolar, entendendo que este é resultado das dinâmicas spatiotemporais que estão em constante produção e re-produção. Quer dizer que atendemos à necessidade de:

liberarse de los dogmatismos de las epistemologías que suponen que la naturaleza ontológica de lo conocido determina la existencia de una sola forma legítima de conocer y, por la otra, reposar la mirada no en el conocimiento científico ya producido sino en la práctica de investigación (VASILACHIS, 2006, p. 47)¹⁴.

¹² Longe de buscar regras comuns para os diferentes processos de conhecimento, a reflexão epistemológica procura explicar as dificuldades com que o conhecedor é confrontado quando as características do que ele tenta saber são inéditas ou, mesmo que não sejam, não podem ser, no todo ou em parte, registrados, observados, compreendidos com teorias e / ou conceitos existentes e com estratégias metodológicas disponíveis (VASILACHIS, 2006, p. 46).

¹³ (a) que as ciências sociais não progridem "substituindo antigas teorias por novas" (Kuhn, 1978: 26); b) que o tipo de acumulação que ocorre no conhecimento das ciências sociais é predominantemente de tipo intraparadigmático; e c) que as discontinuidades observadas não são sinais de falta de progresso ou desenvolvimento dessas disciplinas, mas sinais incontestáveis de um tipo de desenvolvimento diferente do proposto pelo modelo de conhecimento aplicável às ciências naturais. (VASILACHIS, 2006, página 47).

¹⁴ [...] livre dos dogmatismos das epistemologias que assumem que a natureza ontológica dos conhecidos determina a existência de uma única forma legítima de saber e, por outro lado, de repousar o olhar não sobre o conhecimento científico já produzido, mas sobre a prática de pesquisa (VASILACHIS, 2006, p.47).

Isso explica a pluralidade metodológica e disciplinar nesta pesquisa¹⁵.

Foram objetos da análise os documentos oficiais da Unesco-ONU, centralmente os projetos Prelac (1980-2000) – 10 documentos –, o projeto EPT/Prelac (2002-2017) – 9 documentos –, e o projeto EPT (1990-2015) – 29 documentos –, e ainda informes oficiais, num total de cinco documentos. São compostos principalmente por declarações, marcos de ação e recomendações. Seu aceso deu-se por meio de seus portais oficiais disponíveis na Internet. (Ver Anexo 1- lista de documentos abordados Unesco-ONU).

Fizemos uso das diversas fontes de dados estatísticos e informes de organismos internacionais, vinculados ao que denominamos sistema-interestatal-especializado, assim como alguns insumos bibliográficos que permitiram gerar as descrições e explicações visando atender nosso objetivo geral.

A **abordagem prática** dos materiais anteriormente elencados foi realizada em etapas, ancoradas na Análise Sociológica do Discurso (RUIZ, 2009). Para o autor:

La interpretación sociológica del discurso requiere, como pasos previos, de un análisis textual y contextual del mismo. Podemos considerar, por tanto, tres niveles diferenciados de análisis: un nivel textual, un nivel contextual y un nivel interpretativo¹⁶. (RUIZ, 2009, p.5)

Podemos assinalar que o primeiro passo foi identificar o que os textos se fundem. Posteriormente, procedemos a uma análise de caráter intertextual focada nas relações com o espaço social. Esses dois passos são básicos para o terceiro proposto por Ruiz (2009), que é a análise sociológica. Segundo o referido autor:

La interpretación, por último, nos proporciona una explicación del discurso, centrándose en el plano sociológico y considerando el discurso en su dimensión bien de información, bien de ideología o bien de producto social. (RUIZ, 2009, p. 5)¹⁷.

¹⁵ Assim transitamos em compreensões epistemológicas e metodológicas que apontam para uma visão ampliada dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do socioespacial, assim como num trânsito entre os processos compreensivos e críticos de nosso objeto de estudo, o Espaço-Escolar, resultado dos lugares epistemológicos de enunciação do marco conceitual dos autores abordados.

¹⁶ A interpretação sociológica do discurso exige, como etapas anteriores, uma análise textual e contextual da mesma. Podemos, portanto, considerar três diferentes níveis de análise: um nível textual, um nível contextual e um nível interpretativo (RUIZ, 2009, p.5).

¹⁷ A interpretação, por fim, fornece uma explicação do discurso, focalizando o plano sociológico e considerando o discurso em sua dimensão da informação, seja ideologia ou produto social. (RUIZ, 2009, p.5).

Também fizemos uso de alguns procedimentos da denominada Análise da Circulação do Discurso (BEECH, 2012), que ao analisar as organizações internacionais e sua influência mundial propõe três tarefas para a análise discursiva:

Para explorar essas questões, é preciso situar as agências internacionais e o discurso educacional global dentro de uma teoria geral da circulação do discurso no campo da educação global. O desenvolvimento dessa teoria pode ser dividido em três tarefas: identificar os diferentes posicionamentos no campo educacional global; identificar as relações entre esses diferentes posicionamentos ou, em outras palavras, entender como o discurso se movimenta entre essas posições; entender como esse discurso se transforma ao se movimentar de um posicionamento para outro (BEECH, 2012, p. 423).

Essas perspectivas de análises subsidiam nosso empreendimento de investigação. A seguir, detalhamos cada uma das etapas e a organização do documento.

1.4.1 Primeira etapa

Foi realizada uma análise bibliográfica orientando para o tratamento dos documentos que nos permitiram buscar, de forma intensiva, as linhas de pensamento, autores e perspectivas-chaves para a análise do espaço-escolar.

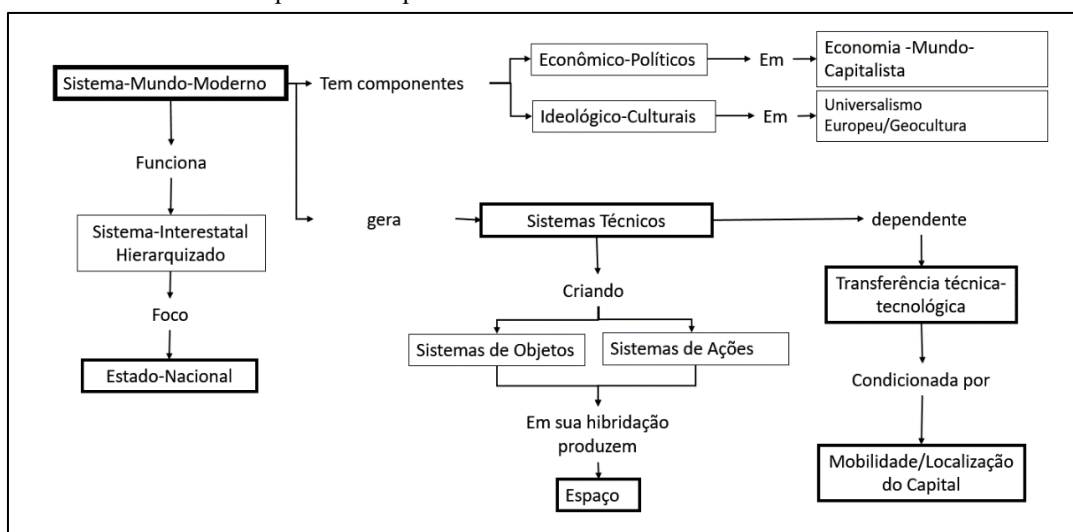
Lidamos com um grande acervo de textos sobre diversas perspectivas para a análise do objeto de investigação. Entre elas, a proposta de ASM de Wallerstein (1979, 1984, 1985, 2005, 2006, 2007, 2011), bem como a proposta geográfica de Santos (1982, 1984, 2000), autores conhecidos desde minha graduação em Ciências Sociais. Ambos os elementos marcaram as trilhas da indagação e as leituras principais desta pesquisa.

Aproximamo-nos de diferentes correntes de análises de sistemas mundiais, como é o caso dos aportes do neoinstitucionalismo (MEYER; RAMIREZ, 2010; ARNOVE, 2012) e os aportes de autores como Escolano (2000, 2001, 2010), Frago (2002, 2005, 2008), Bencostta (2005, 2007), Buffa e Almeida (2002, 2007) sobre as abordagens do Espaço-Escolar. Utilizamos também um amplo repertório de autores e enfoques para a análise do Capitalismo Histórico-Espacial, na seção 2 intitulada de *Sobre o conceito do Espaço-Escolar*, bem como na seção 3 *O Espaço-Escolar no Sistema-Mundo Moderno*¹⁸.

¹⁸ Este capítulo, como o leitor pode notar, tem uma extensão importante, mas consideramos que o enfoque da pesquisa – de análise de Sistemas-Mundo e sua relação com os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais para a explicação do sistema técnico educativo na América Latina – requer uma exposição e argumentação que permita subsidiar a explicação dos componentes situacionais e intertextuais que configuram o espaço escolar. A educação é resultado de um processo de longa duração dentro do SMM e a América Latina

O percurso anterior assemelha-se a um triângulo, pois partimos de uma base e fomos depurando e refinando nosso objeto de análises. Esse processo foi subvencionado com a elaboração de um quadro de registro de informação bibliográfica que buscou arquitetar as ideias sobre o espaço-tempo do SMM e sua relação com a produção de sistemas de objetos e ações e ainda na conceptualização do Espaço-Escolar. Em paralelo, aconteceu a demarcação dos documentos da Unesco-ONU, os quais iriam ser analisados na segunda etapa. Nesse sentido, uma etapa de revisão bibliográfica-documental, com um aprofundamento reflexivo apoiado nos debates dados nas disciplinas do Doutorado em Educação da UFU e junto com o quadro, configurou-se num elemento permanente durante todo o percurso da pesquisa. Sua presença mais determinante está delineada nos capítulos mencionados permitindo um constante ir e vir sobre a teoria abordada. Para ter uma ideia da articulação teórica resultante apresentamos os dados contidos na Figura 1.

Figura 2 – Rede semântica da primeira etapa do estudo.



Fonte – Elaboração do autor (2017).

1.4.2 Segunda etapa

Prosseguimos para a Análise Textual do Discurso (RUIZ, 2009), caracterizando os documentos da Unesco-ONU, sua composição e estrutura.

uma unidade geossocial criada no século XVI (Cf. QUIJANO, A; WALLERSTEIN. I. La América como Concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista de Ciencias Sociales*, v. XLIV, n. 4, p. 583-591, 1992). Tal questão precisa de um marco explicativo aprofundado que desencadeie o entendimento/compreensão dos sistemas de objetos e ações que produzem/configuram o Espaço-Escolar nessa região.

El análisis textual consiste en la caracterización o determinación de la composición y la estructura del discurso. No se trata de ofrecer una versión resumida del mismo que facilite su manejo. Por el contrario, el análisis textual del discurso se asemeja más a un despliegue: el resultado es una ampliación o multiplicación de la información, más que su reducción. (RUIZ, 2009, p. 7)¹⁹.

Nesse sentido, a análise adotou uma perspectiva qualitativa que possibilitou “a decomposição ou fragmentação do texto em unidades constitutivas para a posterior codificação segundo um sistema de categorias” (RUIZ, 2009, p. 8). Procuramos, ao mesmo, tempo atribuir sentido aos dados e informações encontradas no texto tomando como amparo a proposta de uma análise fundamentada (GLASER; STRAUSS, 1967)²⁰, particularmente em seu método de aproximação e codificação dos documentos, que se mostrou conveniente para o tratamento dos projetos da Unesco-ONU. A partir do acesso e da escolha dos documentos para a análise (Apêndice A – Lista de Documentos Analisados Unesco-ONU), iniciamos um processo de compilação/decodificação dos textos que foi inspirado na indicação de Soneira (2006) a respeito do procedimento. Para a autora:

Una vez obtenido un conjunto de datos [...] la primera operación a desarrollar consiste en comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. Es lo que llamamos codificar. Codificar supone leer y releer nuestros datos para descubrir relaciones, y en tal sentido codificar es ya comenzar a interpretar. (SONEIRA, 2006, p. 156).

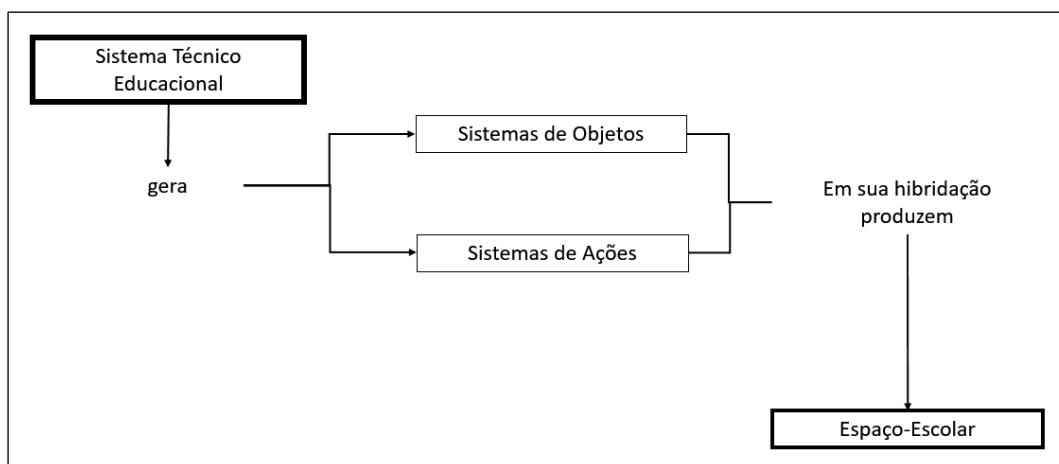
Nesse procedimento de codificação, utilizamos a indicação da *open coding*²¹, na qual, de maneira indutiva, procuramos encontrar os elementos comuns, os contraditórios e as mudanças verificadas nos documentos. Para a primeira aproximação formal aos textos, utilizamos manuais de códigos que permitiram um enfoque mais preciso sobre o objeto proposto, conforme ilustra Figura 2.

¹⁹ A análise textual consiste na caracterização ou determinação da composição e estrutura do discurso. Não se trata de oferecer uma versão resumida do mesmo que facilite sua manipulação. Pelo contrário, a análise textual do discurso é mais como um desdobramento: o resultado é uma amplificação ou multiplicação de informação, em vez de sua redução (RUIZ, 2009, p.7).

²⁰ Para Sandoval (1996, p.71, trad. nossa), "A teoria fundada é uma metodologia geral para o desenvolvimento da teoria a partir de dados que são sistematicamente capturados e analisados; é uma maneira de pensar sobre os dados e de poder conceitualizá-los". Cf. SANDOVAL, C. A. **Investigacion Cualitativa**. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, 1996.

²¹ Nesse procedimento, “os códigos podem ser provenientes das leituras e a formação teórica do investigado (pre-codificação)”. Cf. SONEIRA, A. J. La "Teoría Fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. In: _____ **Estrategias de Investigacion Cualitativa**. Barcelona: GEDISA, 2006, p. 157. Trad. Nossa.

Figura 3 – Rede semântica primeira etapa - base Codificação.



Fonte – Elaboração do autor (2017).

A Figura 2 demonstra o argumento base desta pesquisa, qual seja: a ideia de um sistema técnico educacional que cria e se apoia em sistemas de objeto e ações que compõem o espaço-escolar. A codificação partiu dessa rede semântica básica e acrescenta o papel do Estado e dos atores/agentes/sujeitos que estão envolvidos nos projetos da Unesco-ONU. Os identificadores dessa etapa podem ser vistos no Quadro 1.

Quadro 1 – Manual de códigos segunda etapa.

CÓDIGO
Educação (Sistema Técnico)
Sistemas de Objetos
Sistemas de Ações
Papel do Estado
Atores/Agentes/Sujeitos

Fonte - Elaboração do autor (2017).

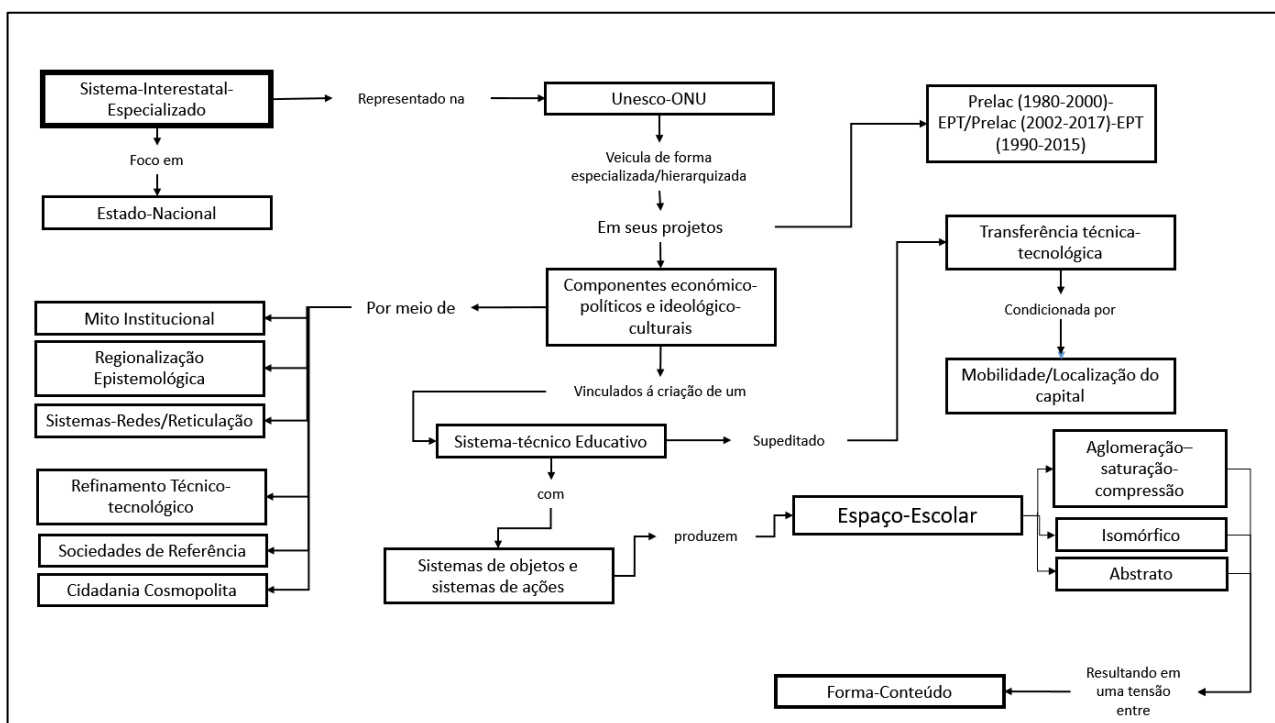
A partir dessa análise, irrompeu-se, de maneira dedutiva, um segundo grupo de códigos em razão dos elementos emergentes nos documentos abordados. Estes se unem aos já propostos e foram base para a implementação da terceira etapa, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Manual de códigos ampliado.

CÓDIGO
Sistemas-Redes (Reticulação)
Mobilidade/ Localização do Capital
Refinamento Técnico
Regionalização epistemológica
Isomorfismo Institucional
Mito institucional
Sociedade de Referência
Transferência técnica-tecnológica
Confluência sistema-interestatal
Educação (Sistema Técnico)
Sistemas de Objetos
Sistemas de Ações
Papel do Estado
Atores/Agentes/Sujeitos

Fonte – Elaboração do autor (2017).

O processo de codificação foi feito aplicando apenas as possibilidades oferecidas pelo *software Adobe Reader PDF* – opções de edição como sublinear, ressaltar, notas e uso das cores, além do *software AtlasTi* para a visualização da informação e as redes semânticas, conforme demonstramos na Figura 3.

Figura 4 – Rede semântica emergente ampliada.

Fonte – Elaboração do autor (2017).

1.4.3 Terceira etapa

Procedemos a uma análise contextual que focou na compreensão dos discursos, no momento já caracterizados e codificados. Para Ruiz (2009) esta etapa:

[...] un segundo nivel el análisis sociológico de discursos atiende al contexto. Por contexto se entiende el espacio en el que el discurso ha surgido y en el que adquiere sentido. Se trata, por tanto, de comprender los discursos como acontecimientos singulares, producidos por sujetos que se encuentran insertos en un espacio y un tiempo concretos, en un universo simbólico determinado y con intenciones discursivas propias. Desde este punto de vista podemos distinguir dos tipos de contextos, el contexto situacional y el contexto intertextual, que dan lugar a dos tipos de análisis, el análisis situacional y el análisis intertextual. (RUIZ, 2009, p. 12)²².

Assim, tivemos em conta o caráter situacional dos documentos e também sua relação com a longa duração e circulação dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM. Nessa etapa, foi abordado um grupo de documentos e dados, como Informes da Unesco-ONU ligados a América Latina²³. Além disso, logo após um tratamento teórico – derivado da leitura, seleção e releitura constante dos inputs teóricos e informacionais –, fizemos uma análise situacional e intertextual focada no aprofundamento dos achados nos documentos da Unesco-ONU para a América Latina, marcando as permanências e giros. Esse movimento foi base para a seguinte etapa.

1.4.4 Quarta etapa

Finalmente, desenvolvemos o que se denomina a “interpretação sociológica” (RUIZ, 2009)²⁴ ou de “explicação” (SCHRIWER, 1989). Passamos assim à explicação conjunta que resulta da descrição, procurando dar resposta ao objetivo geral desta pesquisa.

²² [...] um segundo nível, a análise sociológica dos discursos atende ao contexto. Por contexto, entende-se o espaço em que o discurso surgiu e em que adquire significado. É, portanto, uma questão de compreender os discursos como eventos singulares, produzidos por sujeitos que estão inseridos em um espaço e tempo concretos, em um universo simbólico específico e com suas próprias intenções discursivas. Deste ponto de vista, podemos distinguir dois tipos de contextos, o contexto situacional e o contexto intertextual, que dão origem a dois tipos de análise, análise situacional e análise intertextual. (RUIZ, 2009, p.12)

²³ Os informes que foram abordados são: Situación Educativa en América Latina y el Caribe 1980-1990 (1992), Situación Educativa en América Latina y el Caribe 1980-2000 (2000), Situación Educativa en América Latina y el Caribe 2007 (2008), Situación Educativa en América Latina y el Caribe: Hacia la Educación De calidad 2015 (2013), Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) 1997 (1998), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) 2006 (2006), Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) 2013 (2013), Informe seguimiento de la Edu. En el Mundo: Informe EPT 2000-2015 Unesco (2015), Informe Dakar 2000 (2000). Todos esses documentos-informes foram desenvolvidos pela Unesco-ONU.

²⁴ Ressaltamos que seu caráter analítico não linear já que “En el último nivel del análisis sociológico, el discurso requiere interpretación. Ahora bien, aunque la interpretación constituye un tercer nivel en el análisis sociológico

Conforme observa Ruiz (2009):

[...] consiste en establecer conexiones entre los discursos analizados y el espacio social en el que han surgido. Estas conexiones pueden ser muy diversas en función de la orientación teórica adoptada por el analista. Sin embargo, en la práctica las interpretaciones sociológicas del discurso pueden reducirse a tres tipos: las que consideran el discurso en su dimensión de información de lo social; las que lo consideran como reflejo de las ideologías de los sujetos que los sostienen; y las que lo consideran como un producto social. Ahora bien, estos tres tipos de interpretaciones no son excluyentes, sino que, por el contrario, con frecuencia encontramos combinados dos o incluso los tres tipos de interpretación. (RUIZ, 2009, p. 16)²⁵.

Nesse sentido, o procedimento considerou as etapas anteriores e as conjugamos como se vê na Figura 4. Nela confluuiu-se todo o trabalho realizado, tendo em conta que a abdução:

Se trata [...] de descifrar “pistas” o “síntomas”, esto es, de analizar un resultado, para retroceder, a partir de él, hasta sus causas. La relación entre el resultado y el caso se establece a través de la regla o verdad general [...] La abducción es, por lo tanto, ese paso entre un hecho y su causa. (RIVERA, 2010, p. 56)²⁶.

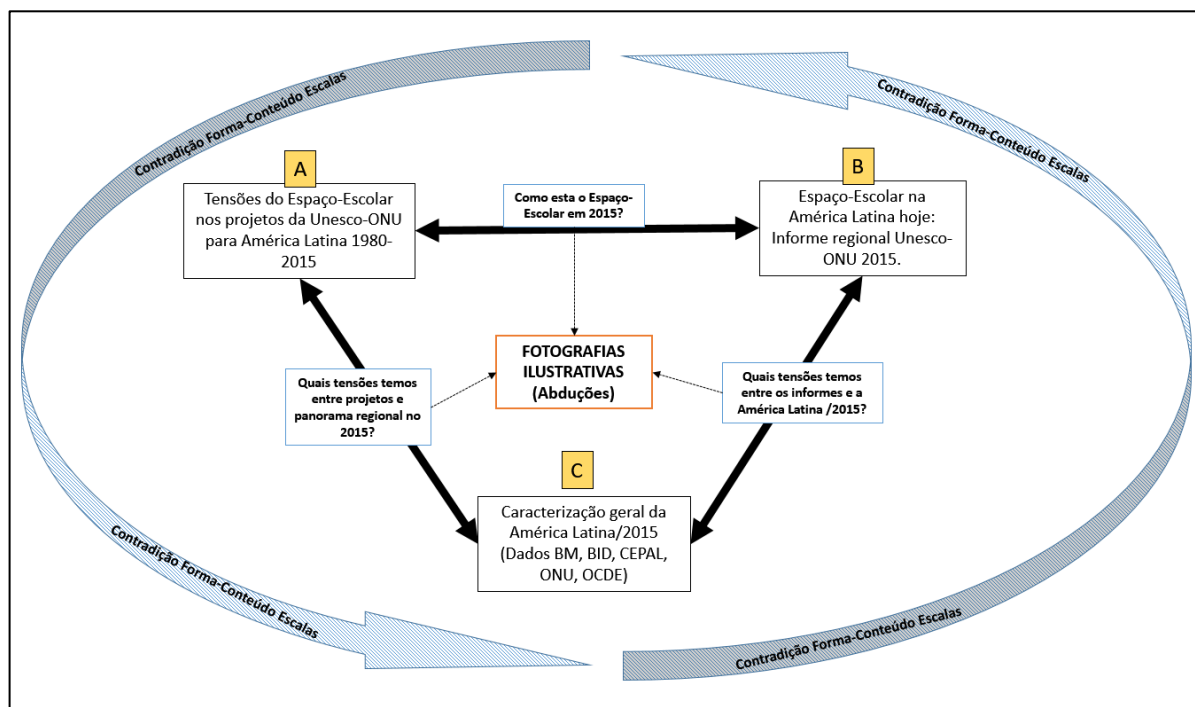
Com a intenção de encontrar as causas das contradições entre a Forma-Conteúdo do Espaço-Escolar proposto entre a Unesco-ONU e a realidade da América Latina, contrastamos as posições sobre o Espaço-Escolar na América Latina.

del discurso, también está presente a lo largo de todo el proceso de análisis, es decir, en los dos niveles previos. Establecer un sistema de categorías para el análisis de contenido o establecer la estructura textual del discurso, por ejemplo, supone ya en cierto sentido una interpretación del mismo”. Cf. RUIZ, J. Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 10, n. 2, 2009, p.16. Disponível em: <<http://digital.csic.es/bitstream/10261/64955/1/Art%C3%ADculo%20FQS%20%28espa%C3%B1ol%29.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

²⁵ [...] é estabelecer conexões entre os discursos analisados e o espaço social em que emergiram. Essas conexões podem ser muito diversas, dependendo da orientação teórica adotada pelo analista. No entanto, na prática, as interpretações sociológicas do discurso podem ser reduzidas a três tipos: aqueles que consideram o discurso na sua dimensão de informação do social; aqueles que consideram isso como um reflexo das ideologias dos assuntos que os sustentam; e aqueles que o consideram um produto social. Agora, esses três tipos de interpretações não são mutuamente exclusivos, em vez disso, muitas vezes encontramos dois ou mesmo três tipos de interpretação combinados. (RUIZ, 2009, p.16).

²⁶ Trata-se [...] de decifrar “pistas” ou “síntomas”, isto é, de analisar um resultado, para retroceder, a partir dele, até suas causas. A relação entre o resultado e o caso se estabelece por meio da regra ou verdade geral [...] a abdução é, portanto, esse passo entre um fato e uma causa. (RIVERA, 2010, p. 56).

Figura 5 – Processo de abdução da última etapa da pesquisa.



Fonte – Elaboração do autor (2017).

Essa análise é desenvolvida na seção 5 intitulada: *Espaço-Escolar e o Sistema-Mundo Moderno: as tensões forma-conteúdo dos Espaços-Escolares da América Latina*. Essa análise focaliza a região, aportando alguns dos dados apresentados pelos informes da Unesco-ONU num corte longitudinal de 1980 até 2015, e explicando sua particular produção do Espaço-Escolar. Continuando na seção 6: “*Espaço-Escolar da América Latina: para além das palavras*”, construída a partir de uma narrativa visual que faz uso de fotografias rastreadas na internet a partir do foco temático diferenciado e emergente do trabalho de análises. Como recurso temos escolhido a narrativa visual, uma possibilidade de ilustrar e um convite a pensar na tensão discutida ao longo deste trabalho. A imagem se apresenta como uma possibilidade metodológica para poder olhar para o Espaço-Escolar ampliado na América Latina, um espaço que sai do prédio e interage com dimensões espaciais ampliadas. Quer dizer, ver nas rugosidades as tensões das formas-conteúdo, entre os projetos analisados e as condições espaciotemporais concretas da região.

A procura das imagens teve como referência as abduções resultantes, onde a emergência das tensões forma-conteúdo no espaço-temporal concreto da América Latina marcaram a pauta para a procura de exemplos “ilustrativos” de outras formas-conteúdos que

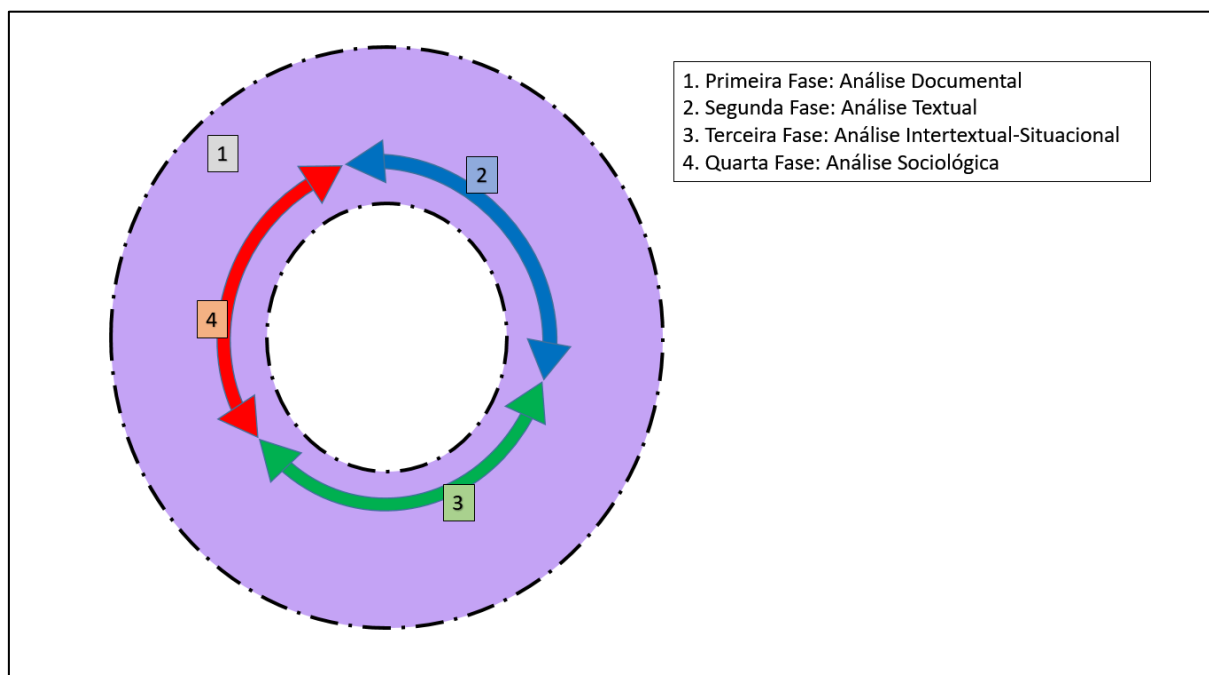
se produzem em paralelo as considerações verticais vindas na longa duração do SMM e apresentadas pela Unesco-ONU.

Esperamos que a lógica da análise possibilite ir da descrição dos fenômenos para a explicação deles, permitindo uma interpretação mais acurada da realidade sócio-espacio-temporal, na qual a complexidade do Espaço-Escolar está inscrita. A Figura 5 mostra o percurso da pesquisa.

Os instrumentos que nos subsidiaram durante o percurso da pesquisa foram as fichas de registro dos documentos abordados, o uso do *software AtlasTi* para a análise e visualização dos documentos, o programa *XMIND* para a geração de mapas e redes semânticas, e algumas ferramentas para o tratamento estatístico e edição de imagens.

Ressaltamos e reconhecemos que um estudo que pretende abordar o espaço-tempo no marco do capitalismo, tem como base reconhecer a impossibilidade de gerar sistemas de análises totalizantes, dado que os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que o configuram não são de caráter totalitário/universal. No seu desenvolvimento existem “particularidades” espaços-temporais concretas, que fazem e caracterizam um dinamismo contraditório e permeado de relações em diferentes níveis.

Figura 6 – Representação do percurso da pesquisa.



Fonte – Elaboração do autor (2017).

Partimos da ideia de que o espaço-escolar é produzido no marco do SMM, resultado de uma série de relações sócio-espaço-temporais que, de maneira estrutural, dão-lhe forma-conteúdo, ao menos em aparência. Reconhecemos que se trata de um espaço construído, territorializado e re-territorializado na cotidianidade. Assim, enfatizamos no processo de transferência/circulação para entender como é o espaço-escolar veiculado pela Unesco-ONU para a América Latina²⁷.

Frente ao exposto, procuramos fazer uso das intercessões espaços-temporais²⁸ e, com isso, gerar um sistema de análises que envolvem elementos de caráter tanto econômico-político como ideológico-cultural do SMM. Isso propiciou um exercício comparativo em diferentes níveis objetivando explicar o Espaço-Escolar que a Unesco-ONU veicula para a América Latina no marco do SMM²⁹.

As etapas da pesquisa buscaram o cumprimento dos objetivos propostos atendendo à tríplice relação entre fatores exógenos, endógenos e o papel do Estado.

1.5 Critérios que guiaram a pesquisa

Atendendo à importância de se garantir a qualidade da pesquisa são assinalados os critérios que a guiaram no percurso de seu desenvolvimento. Efetivamente a formulação de critérios é complexa na pesquisa sobre a educação. De forma geral, tem-se assumido critérios como a validade interna, validade externa, confiabilidade e a objetividade. Para Nora

²⁷ Esta pesquisa está focada em ver as relações que são estabelecidas ao nível macroestrutural, por isso a ideia de Sistema-Interestatal e o uso das escalas Mundo e Região. Mas reconhecemos que no nível “micro” acontece um número significativo de relações que produzem o Espaço-Escolar concreto. A relação macro e o micro não é objeto desta pesquisa, mas consideramos que os apontamentos desta pesquisa podem ser base analítica para o que acontece no lugar.

²⁸ Oliveira (2003), falando sobre o processo de industrialização do capitalismo, observou claramente a possibilidade de encontrar alguns padrões ao nível do mundial, mas faz uma aclaração: “a gênese do capitalismo em cada nação é determinada pelas *circunstâncias históricas* nas quais este processo está imerso”. Nesse sentido, consideramos importante procurar esses padrões que vinculam relações diretas com a produção socioespacial da América Latina, chamando a atenção para os aspectos particulares da realidade regional e local. Cf. OLIVEIRA, C. A. B. **De Processo de industrialização. Do capitalismo originário ao atrasado**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

²⁹ José D’Assunção Barros (2014), desenvolvendo uma descrição sobre a tipologia proposta pelo Charles Tilly (1929-2008) para a história comparada, assinala que a tipologia planteia quatro perspectivas comparadas – a universalização, a individualização, a diferenciação e a globalização. Frente a essa última, assinala que “a abordagem comparativa globalizadora visa examinar diversos casos de modo a incluí-los em um sistema geral que os abranja e lhes de sentido. Nessa abordagem, enquadra-se, na sua forma mais irredutível, a perspectiva proposta pelo Materialismo Histórico em sua análise e identificação dos modos de produção, e também toda uma diversidade de autores que buscaram apreender em uma perspectiva mais ampla o mundo moderno. Para mencionar um autor específico, pode-se citar a análise de Immanuel Wallerstein sobre o período moderno [...]”. Cf. BARROS, J. D. **História Comparada**. Petrópolis: Vozes, 2014, p.81. Tendo em conta o anterior e reafirmando nosso enfoque, é possível afirmar o caráter se comparativo desta pesquisa.

Mendizábal (2006, p. 91), é necessário não só responder aos procedimentos e os caminhos de obtenção de dados, mas clarificar como se redefinem e respeitam os critérios de qualidade. A autora estabelece que os critérios tradicionais são inadequados para as pesquisas qualitativas já que esse modelo emergia das ciências exatas e é assim que tais ciências se propõem a falar de credibilidade, transferibilidade, seguridade/auditabilidade e confiabilidade (MENDIZÁBAL, 2006). Explicamos, a seguir, cada um deles e seu local dentro da nossa pesquisa:

- i. Critério de credibilidade: faz referência à validade interna e permite a avaliação da confiança do resultado e dos processos da pesquisa. Mendizábal (2006) assinala que se deve ter em conta:

En primer lugar el vínculo adecuado entre la interpretación y los hallazgos obtenidos y los datos provenientes ya sea de las diversas perspectivas documentadas en múltiples testimonios, o de las observaciones; en suma, si el conocimiento construido por el investigador está fundado en las construcciones de sentido de los sujetos que estudia. (MENDIZÁBAL, 2006, p. 92)³⁰.

Nesse sentido, a autora propõe seguir alguns procedimentos, entre eles o rigor e a disciplina no compromisso da coleta dos dados, procurando honestidade nas fontes e nas críticas e interpretações. Outra das recomendações é o exercício de auditoria por parte de pesquisadores externos ao projeto. Cada um destes três elementos, rigor nas fontes, triangulação e auditoria externa, serão assimilados para o cumprimento do critério de credibilidade possível de ser constatado na sistematização dos dados e nos informes periódicos que permitem olhar e seguir o percurso de toda a pesquisa.

- ii. Critério de transferibilidade: procura a validade externa, quer dizer, ““o escopo do conhecimento nele (o estudo), a possibilidade ou não do universo de generalizar as conclusões de um estudo realizado em um determinado contexto” (MENDIZÁBAL, 2006 p. 95, trad. nossa). É assim que, para um estudo qualitativo não se aplicam os mesmos elementos de validação externa que os de um estudo de corte quantitativo. A transferibilidade está dada pelo tipo de tradição metodológica particular. Nesta pesquisa, está dada pela capacidade de poder aplicar, dito conhecimento, numa unidade de análises regional diferente.

³⁰ Primeiro, o vínculo adequado entre a interpretação e os resultados obtidos e os dados provenientes das várias perspectivas documentadas em vários testemunhos ou das observações; em suma, se o conhecimento construído pelo pesquisador se basear nas construções do significado dos assuntos que ele estuda. (MENDIZÁBAL, 2006, p.92).

- iii. O critério de seguridade: responde à confiabilidade dos procedimentos dentro dos estudos qualitativos. É algo complexo pelas múltiplas variáveis que ficam presentes no seu desenvolvimento marcado pelas subjetividades. Desse modo, para Mendizábal (2006, p. 96, trad. nossa), é preciso falar de seguranças e de auditabilidade "salientando que de alguma forma assinado acima os procedimentos a seguir para obter os dados e que estes não são caprichosos" . Tal procedimento pode garantir a coerência no uso dos procedimentos de coleta de dados, escrita, interpretação e elaboração do relatório final. Esta pesquisa atende ao dito requerimento, procurando tornar evidente a “costura metodológica”, além de argumentar cada um dos procedimentos desenvolvidos numa espécie de meta-avaliação da pesquisa.
- iv. A confirmabilidade refere-se à objetividade, se entende como “o critério rígido de objetividade do investigador” (MENDIZÁBAL, 2006 p. 96). Nesta pesquisa, a ideia de construção de uma narrativa sobre o objeto/tema de análises (o Espaço-Escolar) preocupa-se com o rigor investigativo, metodológico, a base teórica e a qualidade na interpretação dos dados.

A pesquisa teve como finalidade contribuir com as discussões e análises sobre o Espaço-Escolar na trama social no SMM, particularmente no caso da América Latina. Esperamos ter cumprido com esse propósito.

2 SOBRE O CONCEITO DE ESPAÇO- ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é problematizar o conceito de Espaço-Escolar na abordagem de diversas áreas disciplinares que focalizam seus olhares sobre o sistema técnico educativo. É o caso da arquitetura escolar, a cultura material da escola, a história da educação, assim como as práticas e saberes escolares. Em seguida, desenvolvemos uma abordagem que situa a questão indicada na Geografia Crítica, também chamada de Geografia Radical, e no debate sobre o espaço e sua produção. Finalizando o capítulo, apresentamos alguns apontamentos sobre as possibilidades da abordagem geográfica em diálogo com posições referenciadas em outros campos do saber.

2.1 Panorama das abordagens sobre o Espaço-Escolar

Inserimos as palavras "espaço-escolar" numa ferramenta de busca na Internet, como o Google Acadêmico, para ilustrar duas situações importantes para nosso trabalho. Primeiramente, constatamos o grande número de referências em trabalhos acadêmicos que contêm as palavras. Podemos relativizar esse número, contudo, se compararmos, por exemplo, com a palavra educação. Além disso, podemos perceber a diversidade de abordagens/disciplinas/tópicos em que é usada a palavra/expressão espaço-escolar. Elas aparecem relacionadas a diversas dimensões como o social, o cultural, o político, o arquitetônico, a história etc.

Quadro 3 – Referências sobre espaço-escolar e educação no Google Acadêmico.

Espanhol	Francês	Inglês	Português
"espacio escolar"	"espace scolaire"	"school space"	"espaço escolar"
10.300	3.210	6.770	51.800
"educación"	"éducation"	"Education"	"educação"
98.100	667.000	5.410.000	1.740.000

Fonte – Elaboração do autor (2017), baseada nos dados coletados na plataforma digital "Google Acadêmico".

É possível perceber, preliminarmente, o caráter polissêmico no uso da palavra *espaço-escolar*. Para a Real Academia da Língua Espanhola, a polissemia refere-se à "pluralidad de significados de una expresión lingüística" (RAE, 2016). Tal pluralidade existe devido aos usos cotidianos que se faz das palavras ou termos. Indubitavelmente, essa polissemia torna o trabalho analítico desse conceito mais complexo. Nesta pesquisa, vamos partir da história da educação para, posteriormente, abordar o que consideramos eixos centrais do tema em questão: a arquitetura escolar e a cultura material da escola.

O livro *Tiempos y Espacios para la Escuela* (2000), do espanhol Agustín Benito Escolano, constituiu-se em referência para a análise do Espaço-Escolar. O autor desenvolve uma série de apontamentos sobre os registros do tempo e espaço que tem ocorrido na educação, tendo como foco de análise a educação europeia, em particular a espanhola. Com efeito, o autor enfoca dois elementos particulares, aos quais dedica uma discussão: o tempo e o espaço, assinalando que ambos contêm, em sua empiria, a memória da educação. Nesse sentido, assinala que:

En los almanaques y horarios del pasado de las instituciones docentes han quedado reflejados los trabajos y los días de la infancia y de los enseñantes, así como buena parte de los parámetros que definen la cultura de la escuela y las relaciones de esta con la comunidad en que se inserta. La arquitectura, por su parte, es un espacio de memoria, en cuanto al modo de representación o forma de escritura de las intenciones culturales que en ella misma subyacen, y como escenario que sirvió de soporte a las acciones formativas que en su seno se albergaron. (ESCOLANO, 2000, p. 9)³¹.

O autor aborda, particularmente, três elementos: o calendário/relogio/tempo, o espaço/arquitetura/prédio e a infância. Juntos guardam relações com a constituição dos sistemas educativos nacionais. O primeiro deles situa-se na geração de ritmos-biológicos:

[...] refiere, a la inserción de los niños en los patrones y ritmos que se expresan en los almanaques y horarios escolares supone la segregación de aquellos del colectivo de los adultos, con el que, en las sociedades pre modernas, comparten en espacios comunes y ociosos y la conquista de un tiempo propio, que es el tiempo de la infancia. (ESCOLANO, 2000, p. 12)³².

Desse modo, o autor demonstra a importância que tem o tempo representado no relógio dentro da organização dos ritmos escolares. Assim, o segundo elemento, o espaço/arquitetura/prédio, emerge como o local apropriado de permanência-tempo, das crianças e nela sua arquitetura tem destaque:

[...] la arquitectura de la escuela no es solo un programa <<silencioso>> de educación, sino la pauta que proporciona al niño las primeras experiencias

³¹ No passado, os almanaques e horários das instituições educacionais refletiram o trabalho e os dias das crianças e dos professores, bem como boa parte dos parâmetros que definem a cultura da escola e as suas relações com a comunidade em que está inserido. A arquitetura, por outro lado, é um espaço de memória, no que se refere ao modo de representação ou forma de escrita das intenções culturais que o subjazem e como cenário que serviu de apoio às ações formativas que em seu seio foram alojadas (ESCOLANO, 2000, p.9).

³² [...] refere-se à inserção de crianças em padrões e ritmos expressos em almanaques e horários escolares implica a segregação dos do coletivo de adultos, com os quais, em sociedades pré-modernas, compartilham espaços comum e ocioso e a conquista de um tempo adequado, que é o tempo da infância. (SCHOLE, 2000, p. 12)

espaciales y que condiciona el desarrollo de su esquema corporal, así como ciertas estructuras cognitivas. (ESCOLANO, 2000, p. 22)³³.

Nessa linha de raciocínio, o tempo e espaço configuram o que se denomina um “espaço ritmado”, que tem a ver com a organização dos tempos e espaços para que seja possível um controle sobre as crianças e os jovens. Esse elemento leva o autor a relacionar o espaço da escola com as ideias do panóptico. A esse respeito, Escolano afirma que a escola é “um cenário mais apto para o controle social do que para difundir o conhecimento e a cultura. O panóptico é o modelo arquitetônico que corresponde ao olho do poder que Foucault chamou de a *sociedade policial*” (ESCOLANO, 2000, p. 24).

Juntamente com a institucionalização dos tempos e espaços, segundo Escolano (2000), ocorre a construção da infância, que segue por um curso histórico em que serão definidos ideais de vida na organização social. Para o autor, os componentes do Espaço-Escolar se manifestam nos discursos e práticas veladas ou manifestas diretamente no que ele denomina de cultura escolar, sendo que isso se articulou na Modernidade com a invenção da infância. Isso permite o vínculo entre algumas pedagogias de características construtivistas, assim como a organização do currículo e, evidentemente, das práticas espaciais na escola.

A perspectiva de Escolano (2000) nos permite discutir os componentes simbólicos presentes nos registros materiais e nos objetos do Espaço-Escolar, sendo que essa questão tem presença marcante em sua argumentação. Para ele:

El espacio escuela no es solo un contenedor, donde se ubica la educación institucional, esto es, un escenario diseñado desde presupuestos exclusivamente formales en el que se sitúan los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ejecutar un determinado repertorio de acciones. La arquitectura escolar es también por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina y racionalidad, unos marcos para el aprendizaje sensorial motor y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aun ideológicos. (ESCOLANO, 2000, p. 183)³⁴.

³³ [...] la arquitectura de la escuela no es solo un programa <<silencioso>> de educación, sino la pauta que proporciona al niño las primeras experiencias espaciales y que condiciona el desarrollo de su esquema corporal, así como ciertas estructuras cognitivas. (ESCOLANO, 2000, p. 22)

³⁴ O espaço escolar não é apenas um contêiner, onde a educação institucional está localizada, ou seja, um cenário desenhado a partir de orçamentos exclusivamente formais nos quais se colocam os agentes que intervêm no processo ensino-aprendizagem para executar um certo repertório de ações. A arquitetura escolar é, por si só, um programa, um tipo de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, como ordem, disciplina e racionalidade, estruturas para o aprendizado motor sensorial e uma semiologia inteira que abrange diferentes símbolos estéticos, cultural e até ideológico. (SCHOLLES, 2000, p.183).

Os aspectos, de ordem ideológico-cultural condicionariam a existência de determinados objetos³⁵ no Espaço-Escolar. A arquitetura do prédio e o calendário escolar, elementos vinculados fortemente aos biorritmos sociais, podem compor a imagem de uma época particular, ideia que nos leva a pensar no conceito de “paisagem”. Nessa imagem da Modernidade está inserida a infância e a sua relação com a sociedade. Assim, para o autor, os tempos e os espaços:

[...] son construcciones culturales que forman parte de las tradiciones corporativas que regulan los modos de relación de los actores que intervienen en un determinado ámbito. [...] Tomar posesión de la infancia, atribuirle tiempos y espacios, es ocupar sus disponibilidades, otorgar un determinado orden de cultura y sociabilidad a su espontaneidad. (ESCOLANO, 2000, p. 21)³⁶.

Escolano (2012) desenvolve uma exposição breve, mas importante para a compreensão do que ele denomina de patrimônio material da escola. De acordo com ele, os objetos são como pegadas de um discurso erigido em uma época. Em um texto intitulado *La educación en las Exposiciones Universales*, ele demonstra como essas exposições desenvolvidas no século XIX incorporam a imagem do mundo moderno, que em pleno auge industrial mostrava os progressos mais importantes em diversas áreas de cada país. Ali, a educação tinha um pavilhão, no qual se produziria uma “imagem da escola” (ESCOLANO, 2012, p. 151).

Na Modernidade se configurou um conjunto de conglomerado de objetos que formou o patrimônio material escolar. Na palavras dele:

[...] es una especie de registro físico de la llamada cultura empírica de las instituciones educativas, distinta de la cultura teórica o académica y de la cultura política. Él es el exponente visible, a la vez que el objeto a interpretar (interpretandum), de una de las positividades en que se objetivan materialmente las prácticas que inducen las emergentes formaciones discursivas en los procesos de construcción histórica del conocimiento.” (ESCOLANO, 2012, p. 151)³⁷.

³⁵ É importante ressaltar que a ideia do *objeto*, a partir da perspectiva do autor, deriva dos aportes analíticos desenvolvidos por Walter Benjamin.

³⁶ [...] são construções culturais que fazem parte das tradições corporativas que regulam os modos de relação dos atores que intervêm em uma determinada área. [...] Tomar posse da infância, atribuir tempos e espaços, é ocupar sua disponibilidade, conceder uma certa ordem de cultura e sociabilidade à sua espontaneidade. (SCHOLLES, 2000, p.21).

³⁷ [...] é um tipo de registro físico da chamada cultura empírica das instituições educacionais, distintas da cultura teórica ou acadêmica e da cultura política. Ele é o expoente visível, bem como o objeto a ser interpretado (interpretandum), uma das positividades nas quais as práticas que induzem as formações discursivas emergentes nos processos de construção histórica do conhecimento são materialmente objetivadas. (ESCOLANO, 2012, p.151).

Essa produção discursiva tem relação com os marcos mais amplos do Sistema Técnico da Educação e, particularmente, com o Espaço-Escolar. Ela resulta dos consensos que dão sentido a sua existência e assim são susceptíveis de interpretação. Nas palavras do autor:

Las señales que guarda y emite esta materialidad cultural, ya sea la procedente del campo escolar o la de otros ámbitos con él asociados, son lenguajes en los que se expresan algunas claves indiciarias importantes de los códigos de comunicación y del sentido acordado que damos los humanos a los signos y símbolos con significado que circulan en el mundo de la vida y que permiten constituir, más allá de los análisis lingüísticos y etnográficos que los eruditos hacen con ellos, un círculo hermenéutico y una comunidad interpretativa. (ESCOLANO, 2012, p. 152)³⁸.

O autor complementa mais à frente reforçando a ideia das “pegadas discursivas” expostas nos elementos da cultura material da escola:

[...] las huellas de las positividades en que se materializa la cultura educativa son, desde la perspectiva foucaultiana, signos indiciarios que permiten explicar la escuela como invención. Ello significa que la materialidad de la educación es un componente esencial en la configuración de la cultura de la escuela como campo intelectual. (ESCOLANO, 2012, p. 152)³⁹.

Na explicação dada por Escolano sobre o que denomina “objeto-vestígio”, as relações da sociedade com o patrimônio escolar se definem claramente. Em sua análise sobre o Espaço-Escolar, podemos perceber as ideias do paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1939). Adotando a ideia de que o objeto carrega um depoimento, os indícios são a base para o entendimento dos significados que têm os objetos. Assim:

Los objetos-huella poseen, además de estas marcas o señales, un poder narrativo, al servir de materiales en los que se apoya la construcción de relatos, y por eso justamente se transforman, diferenciada o conjuntivamente, en textos que, como escrituras creadas o dispuestas para el examen, pueden ser leídos e interpretados en su forma y en los contenidos a que se asocian. (ESCOLANO, 2012, p. 166).

³⁸ Os sinais de que essa materialidade cultural, seja proveniente do campo escolar ou de outros campos associados a ela, são linguagens que expressam pistas importantes para os códigos de comunicação e o significado acordado que damos os seres humanos aos sinais e símbolos com significado que circulam no mundo da vida e que permitem constituir, além dos análises linguísticas e etnográficas que os estudiosos fazem com eles, um círculo hermenéutico e uma comunidade interpretativa. (ESCOLANO, 2012, página 152)

³⁹ [...] os traços das positividades em que a cultura educativa se materializa são, a partir da perspectiva foucaultiana, sinais indícios que permitem explicar a escola como invenção. Isso significa que a materialidade da educação é um componente essencial para moldar a cultura da escola como um campo intelectual. (ESCOLANO, 2012, p. 152).

A observação, partindo da análise da linguagem e da gramática da materialidade do Espaço-Escolar, pode ser uma síntese arbitrária do que Escolano propõe. Contudo, a proposta do autor considera como importante a busca da relação entre os objetos e seus contextos, para uma “arqueologia das coisas ajustada a sua genealogia” (ESCOLANO, 2012, p. 177). Nas proposições do autor, encontra-se uma enorme gama de debates e valiosos aportes para a análise do Espaço-Escolar.

Ressaltamos, de suas linhas de abordagem, dois pontos de discussão. Em primeiro lugar, o fato de a arquitetura escolar representar a ligação entre a escola e o currículo, entendendo-os como discursos que têm função simbólica e estética (ESCOLANO, 2000). Em segundo lugar, a cultura material da escola ganha evidência. Nessa cultura, destacam-se, especialmente, dois objetos: o relógio e o calendário.

Sobre a arquitetura escolar, podemos identificar – no também espanhol Antonio Viñao Frago⁴⁰ – que o espaço da escola não é neutro, pois guarda um grande número de significados e indicadores que devem ser analisados. Partindo da compreensão do espaço-escolar e da escola como um lugar, o autor assinala que:

[...] a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar: o “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar. (FRAGO, 2001, p. 61).

Percorrendo essa linha argumentativa, o autor faz referência, em um texto produzido posteriormente, ao conceito de território. Para o autor a

[...] a ocupação do espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge a partir de uma noção objetiva – a de espaço-lugar –, uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço-território (FRAGO, 2005, p. 17).

O autor aborda uma dialética entre o fora-dentro, interno-externo e o próprio-alheio. O Espaço-Escolar seria segmentado por razões de controle e vigilância, acompanhado da determinação para seu uso. Tal como entende Escolano (2000), há nele uma relação

⁴⁰ Sobre esse autor, destacamos o texto publicado em conjunto com Benito Escolano: ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como Programa**. 2ª Edição. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

perceptível com as ideias propostas por M. Foucault (1975)⁴¹, em seu texto *Vigiar e Punir*, e as de J. Bentham (2008) sobre o Panóptico. Ambos constituem uma referência básica para a argumentação de Frago⁴².

Convém observar o entendimento que Frago (2005) expõe sobre os conceitos de território e lugar, sendo o primeiro relacionado à noção de subjetividade e o segundo com a objetividade do sujeito. Diferentemente do que aponta o autor espanhol, o Dictionary of Human Geography (DEREK et al., 2009) expõe que lugar, por exemplo, é:

[...] a place is a geographical locale of any size or configuration, comparable to equally generic meanings of area, region or location. In human geography and the humanities more generally, however, place is often attributed with greater significance (Cf. landscape). It is sometimes defined as a human-wrought transformation of a part of the Earth's surface or of preexisting, undifferentiated space. It is usually distinguished by the cultural or subjective meanings through which it is constructed and differentiated, and is understood by most human geographers to be in an incessant state of 'becoming' (Pred, 1984). (DEREK et al., 2009, p. 539)⁴³.

Do mesmo modo, o dicionário assinala o território como "uma unidade de espaço contíguo que é usado, organizado e gerenciado por um grupo social, pessoa individual ou instituição para restringir e controlar o acesso a pessoas e lugares" (DEREK et al., 2009, p. 746, trad. nossa). Ainda que ambos os conceitos sejam fechados, fica claro que o território responde mais para um critério de objetividade espacial – ou poder, e o lugar responde para um processo marcado pelas subjetividades, ideia contrária à proposta de Frago (2007).

Milton Santos (2000) ressalta a fluidez do lugar assinalando que “essa é uma realidade tensa, um dinamismo que está recriando-se a cada momento, uma relação permanentemente

⁴¹ BENTHAM, J. et al. **O Panóptico**. Organização de Tomaz Tadeu ; traduções de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008. Outros autores: Jacques-Alain Miller, Michelle Perrot, Simon Werrett Título original: Panopticon.

⁴² Nas argumentações do Escolano e Frago, com frequência, deparamo-nos com a menção a três autores importantes, que são vinculados para descrever o Espaço-Escolar e sua intencionalidade de controle: J. Bentham, particularmente em seus apontamentos sobre o Panóptico; N. Elias, em seus postulados sobre o uso do tempo e os processos civilizatórios presentes em seus textos *Sobre el Tiempo* (1989) e *El Proceso de la Civilización* (1939). Da mesma forma, encontramos M. Foucault sobre os dispositivos de controle, em particular os postulados desse autor nos capítulos sobre a Disciplina e a Prisão de seu texto *Vigilar y Castigar* (1975). Cf. FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar** : nacimiento de la prisión.- 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002. 314 p. ; 21x14 cm.- (Nueva criminología y derecho) Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. Disponível em: <<https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

⁴³ [...] um lugar é uma localização geográfica de qualquer tamanho ou configuração, comparável a significados igualmente genéricos de área, região ou local. Na geografia humana e nas humanidades em geral, no entanto, o lugar é muitas vezes atribuído com maior significado (Cf. paisagem). Às vezes, é definido como uma transformação humana de uma parte da superfície da Terra ou de um espaço indiferenciado e preexistente. Geralmente, é distinguido pelos significados culturais ou subjetivos através dos quais é construído e diferenciado e é entendido pela maioria dos geógrafos humanos estarem em um estado incessante de "tornar-se" (Pred, 1984). (DEREK et al., 2009, p. 539)

instável em que globalização e localização, globalização e fragmentação são termos de uma dialética que se refazem frequentemente” (SANTOS, 2000 p. 268). Prestemos atenção para essa dialética que assinala o autor, pois ela encontra relação com outras dimensões geográficas:

El lugar es el marco de una referencia pragmática al mundo, del cual le vienen solicitudes y órdenes precisas de acciones condicionadas, pero es también el escenario insustituible de las pasiones humanas, responsables, a través de la acción comunicativa, por las más diversas manifestaciones de la espontaneidad y de la creatividad. (SANTOS, 2000, p. 274)⁴⁴.

O território é delimitado numa área determinada, “[...] possui limites, uma linha traçada por acordos ou por força. O território não tem forçosamente a mesma extensão na história. Mas em um dado momento pode possuir uma dado fixo” (SANTOS, 1990, p. 104). O território supõe um comportamento fixo, regido pelas normas para o uso e domínio do espaço (MORAES, 2009). Assim, o território dialoga com o lugar e vice-versa, o que põe no panorama um novo conceito, o de “território usado” no entendimento de que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, que convivem dialeticamente” (SANTOS, 2000, p. 290).

A proposta de Escolano e Frago (2001), ainda que contrária aos postulados de Santos (2000), gera um aporte interessante para a análise sobre o Espaço-Escolar. Ele dá relevância à dimensão do Espaço e o Lugar na educação fazendo uma clara distinção entre ambos: “o espaço se projeta ou imagina, o lugar se constrói” (ESCOLANO; FRAGO, 2001, p. 61). Tal diferenciação leva o autor a aceitar que o espaço possui símbolos que são partes das relações sociais de quem nele se situa, sendo esse entendimento central nas interpretações que se desenvolveram, já que o autor foma mais que no “Espaço-Escolar”, no “lugar-escolar”. Para o autor:

[...] la institución escolar y la enseñanza solo merecen ese nombre cuando se localizan o se realizan en algún lugar específico [...] un lugar específicamente pensado, diseñado, construido y utilizado únicamente para este fin. (ESCOLANO; FRAGO, 2001, p. 69)⁴⁵.

⁴⁴ O lugar é o marco de uma referência pragmática ao mundo, a partir do qual exigências e ordens específicas provêm de ações condicionadas, mas também é o estágio insubstituível das paixões humanas, responsável, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações de espontaneidade e criatividade. (SANTOS, 2000, p.274)

⁴⁵ [...] escola e educação merecem esse nome quando localizado ou realizado em um lugar específico [...] um lugar especificamente projetado, projetado, construído e usado exclusivamente para este propósito. (ESCOLANO; FRAGO, 2001, p. 69).

Essa especificidade compreende a identificação arquitetônica chamada pelo autor de “dimensão educativa do espaço escolar” (FRAGO, 2001). Ele faz uso de uma análise que lembra a realizada por Lefebvre, ainda que esse autor não faça parte de suas referências, focalizando um percurso reflexivo que vai desde os aspectos urbanos até a sala de aula, em uma espécie de escala geográfica não explícita. A esse respeito, o autor afirma:

Primero habrá que considerar su ubicación o emplazamiento en relación con otros espacios y lugares, después el solar o territorio ocupado y la distribución, en el mismo, de las zonas edificadas y no edificadas y seguir así, progresivamente, desde estas últimas hasta el aula pasando por el edificio en su conjunto y su distribución interna en diversos espacios y usos. Entre un espacio y otro será necesario considerar además las áreas de transición — porches, pasillos, zonas de espera — [...] Pero antes es preciso analizar la proyección espacial del establecimiento docente y las relaciones con su entorno; es decir, su área de captación e influencia, aquella que determina las características y procedencia geográfica, y por tanto social, de sus alumnos. (FRAGO, 2001, p. 75)⁴⁶.

Essa análise permite ao autor ancorar o lugar-escolar dentro de um entrelaçado mais amplo da semiologia, das relações entre os espaços que acontecem no prédio escolar e em sua organização. Nesse sentido, podemos perceber que sua análise está ancorada em um processo fenomenológico de percepção. Vejamos:

Todo espacio es un lugar percibido. La percepción es un proceso cultural. Por ello no percibimos espacios sino lugares, es decir, espacios elaborados, contruidos. Espacios con significados y representaciones de espacios. Representaciones de espacios que se visualizan o contemplan, que se rememoran o recuerdan, pero que siempre llevan consigo una interpretación determinada. (FRAGO, 2001, p. 78)⁴⁷.

Pode-se ressaltar, nessa análise, o componente da percepção que dá um caráter subjetivo à análise do lugar, mas chama a atenção para o reconhecimento dos “espaços elaborados”. Podemos observar que o autor utiliza muitos conceitos geográficos, tais como espaço, lugar, território. A maneira como são abordados marca a postura desse autor ao

⁴⁶ Em primeiro lugar, será necessário considerar sua localização ou localização em relação a outros espaços e lugares, então a terra ou território ocupado e a distribuição, na mesma, das áreas construídas e não construídas e progredindo progressivamente do último para a passagem da sala de aula pelo edifício como um todo e sua distribuição interna em vários espaços e usos. Entre um espaço e outro, será necessário considerar as áreas de transição - varandas, corredores, áreas de espera - [...] Mas primeiro, é necessário analisar a projeção espacial do estabelecimento de ensino e as relações com o entorno; isto é, sua área de atração e influência, que determina as características e origem geográfica, e, portanto, social, dos seus alunos. (FRAGO, 2001, p.75)

⁴⁷ Cada espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Portanto, não percebemos espaços, mas lugares, isto é, espaços elaborados e contruidos. Espacios com significados e representações de espacios. Representações de espacios que são visualizados ou contemplados, que são lembrados ou lembrados, mas que sempre carregam com eles uma certa interpretação. (FRAGO, 2001, página 78)

conceber que “ali onde se ensina e se aprende sempre é um lugar, se cria um lugar” (FRAGO, 2001, p. 66). Para o autor, a escola é um lugar institucionalizado resultado das práticas culturais, ainda que não explicita os componentes histórico-espaciais associados na produção desse espaço.

Frago (2008)⁴⁸ aborda, de forma mais específica, o valor histórico-social dos prédios que configuram o Espaço-Escolar. Concebe-o como espaço social representado no prédio escolar e propõe a separação entre o tempo como escolarização e o espaço como prédio escolar. Tal concepção também se apresenta nas análises de Escolano. O autor assinala:

Las instituciones escolares son lugares a los que se va y de los que se viene. Lugares a los que hay que ir, y a los que sólo se puede ir durante unos días determinados del año –y no en otros– y en unas horas concretas –y no en otras–. El espacio, el lugar edificado, acondicionado o habilitado para tareas de enseñanza y aprendizaje, y el tiempo, constituyen por ello dos elementos básicos en la configuración y actividad de dichas instituciones. (FRAGO, 2008, p. 17)⁴⁹.

Essa separação parece mostrar que cada uma dessas dimensões se desenvolve independentemente. Esse elemento se mostra, a nosso ver, de forma equivocada nas argumentações de ambos os autores que delimitam ao menos analiticamente, um espaço escolar e um tempo escolar distantes da sua relação com o espaço-tempo de caráter macrossocial. Com isso, aparece de novo a tensão manifestada anteriormente sobre a compreensão expressa que tem por lugar e por território, assim como por espaço, em paralelo à reafirmação do caráter de lugar quer dizer a configuração subjetiva e relacional do espaço em particular o prédio escolar, ao qual Frago dedica seus esforços de análise. Esse autor demonstra ter um entendimento similar ao de Escolano. Em suas palavras:

[...] reflejan las ideologías o concepciones pedagógicas predominantes en cada caso, las culturas y tradiciones escolares y los cambios acaecidos en las mismas. Al mismo tiempo dichos espacios son un “contenedor” en el que, con mayor o menor fortuna, se produce y conserva –o se destruye– nuestro patrimonio histórico-educativo. Un patrimonio formado no sólo por espacios y edificios, sino también por objetos procedentes del exterior (libros de texto, material didáctico y científico, mobiliario y enseres diversos, etc.) o producidos por el mismo medio escolar como, entre otros, los ejercicios y exámenes de los alumnos, los trabajos manuales, los cuadernos y diarios

⁴⁸ Temos aqui como referência o texto de Frago publicado em 2008: FRAGO Viñao. *Escolarización, edificios y espacios escolares*. **CEE Participación Educativa**, n. 7, p. 16-27, 2008.

⁴⁹ As instituições escolares são lugares para ir e vir. Lugares para chegar, e você só pode ir por alguns dias do ano - e não por outros - e por alguns momentos específicos - e não por outros. O espaço, o local construído, condicionado ou habilitado para tarefas de ensino e aprendizagem e tempo, são, portanto, dois elementos básicos na configuração e atividade dessas instituições. (FRAGO, 2008, p.17)

escolares, las fotografías propias del mundo escolar, los diplomas y títulos o los expedientes académicos. (FRAGO, 2008, p. 25)⁵⁰.

Diante do exposto é possível ressaltar que ambos os autores compreendem o espaço como um contêiner do patrimônio histórico-educativo, sendo que nele se concentra uma série de objetos. Tais, objetos abordados pela História da Educação, permitem distinguir muitos dos sentidos práticos dos processos de ensino, pois estão inter-relacionados com um amplo sistema de práticas que permitem atribuir-lhes sentidos ancorados nas particularidades ideológico-culturais de cada lugar. Uma lousa de giz, ou os globos terrestres em uma sala de aula podem permitir o entendimento de certas praticas escolares, assim como os sentidos, gostos e intenções dos docentes. Tais elementos são considerados pela análise da cultura material da escola, tema abordaremos posteriormente.

Este entendimento marca uma aproximação com o conceito de paisagem⁵¹. Assim, as argumentações de Escolano e Frago, ainda quando existem insinuações para a dimensão espacial, ancoram-se na ideia de paisagem, não reconhecendo o caráter dinâmico do Espaço-Escolar em suas relações com estruturas mais amplas. Isso provoca um fechamento de suas análises ao conceito de lugar, da subjetividade, do fato de que esse espaço tem fluxos de objetos e ações exteriores. É um conceito de espaço que valoriza as formas e dá pouca atenção aos conteúdos, assim como a sua constante reconfiguração complexa dada pelas relações entre diversas dimensões/escalas geográficas. É importante, então, explicitar Espaço- Escolar e compreender sua produção muito mais que um contêiner de práticas de ensino e de objetos. Nele se estabelecem relações em diversas dimensões espaciais que vão para além da materialidade, passando pelo simbólico e pelo exercício de espacialização que produzem os sujeitos. Esta ideia é chave para o entendimento da produção do Espaço-Escolar.

⁵⁰ [...] refletem as ideologias predominantes ou concepções pedagógicas em cada caso, as culturas e tradições escolares e as mudanças que ocorrem nelas. Ao mesmo tempo, esses espaços são um "recipiente" no qual, com maior ou menor fortuna, nosso patrimônio histórico e educacional é produzido, preservado ou destruído. Uma herança formada não só por espaços e edifícios, mas também por objetos do exterior (livros didáticos, material didático e científico, móveis e vários itens, etc.) ou produzidos pelo mesmo ambiente escolar, como exercícios e exames de alunos, trabalho manual, livros escolares e revistas, fotografias do mundo escolar, diplomas e graus ou registros acadêmicos. (FRAGO, 2008, p.25)

⁵¹ Compreendemos a Paisagem a partir da abordagem dada por Santos (2000, p. 74, trad.nossa) para quem "A paisagem é o conjunto de objetos que nosso corpo atinge a perceber e identificar. Como peões, seria no jardim, na rua ou o conjunto de casas em frente. Uma fração do espaço que nosso ponto de vista a partir do topo do edifício [...] a paisagem é o nosso horizonte estamos onde estamos". É importante compreender que a paisagem seria assim um conjunto de sistemas de objetos organizados no espaço, mas devemos ressaltar que tais objetos não podem ser compreendidos sem a vinculação aos sistemas de ações sociais.

Nesta perspectiva, em que a arquitetura escolar se alia ao Sistema Técnico da Educação, podemos encontrar as contribuições de Marcus Levy Bencostta (2005)⁵². O autor aborda a relação entre os ideais da República no Brasil alimentados por todo um marco de ideias europeias, sobretudo as francesas, a intencionalidade de organizar com base nesses preceitos o Espaço-Escolar da época:

[...] a construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra, general, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime. (BENCOSTTA, 2005, p. 97).

A partir desse postulado, segundo Bencostta (2005), organizam-se os projetos para adequar o Espaço-Escolar, mas a relação entre o proposto e o efetivado não corresponderam às expectativas. Podemos observar que o espaço – o prédio escolar –, estabelece relações com o componente econômico-político e ideológico-cultural que, paralelamente, guardam diferentes dimensões representadas nos direcionamentos na escala nacional e sua efetivação na ordem local.

Em outro trabalho do autor intitulado *Arquitetura Escolar na Belle Époque: Jean Omer Marchand e Francisco de Paula de Azevedo (Montreal e São Paulo, 1894-1926)* (2007), Bencostta estabelece que esses dois arquitetos elaboraram “um conjunto de ideias que no plano das hipóteses contribuem para o entendimento da presença de um vocabulário e de um ideário arquitetônicos europeus no ‘Novo Mundo’ traduzindo uma estética que ainda permanece no início do século XX” (BENCOSTTA, 2007, p. 106).

Esse autor se ocupa, portanto, das relações entre história da educação e o que ele denomina de “gramática arquitetônica”. Vale ressaltar que a ideia central do autor se alia à da transferência da ordem dos capitais simbólicos. A gramática é dada com base na compreensão da arquitetura como resultado dos discursos, intenções e possibilidades. Assim, o autor põe no debate a difusão dessas ideias objetivadas no prédio escolar e que produzem práticas, as quais, por sua vez, produzem espaço. Poderíamos associar essa ideia a um tema estudado pela história da educação: as ideias pedagógicas.

⁵² Destacamos o texto: BENCOSTTA, M. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortes Editora, 2005. Cap. 2, p. 95-140.

Próxima a essa perspectiva, a professora Ester Buffa⁵³ realiza uma importante análise sobre a arquitetura-escolar, particularmente dos grupos escolares paulistas. Num texto intitulado *Arquitetura e educação: organização do espaço escolar e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1873/1971* (2002), a autora, junto com o professor e arquiteto Gelson de Almeida Pinto, fazem uma reflexão sobre quatro épocas características da arquitetura escolar paulistana. Eles objetivam encontrar as relações entre o prédio escolar e o panorama pedagógico da época. Para os autores, é evidente que existem relações e preocupações sobre a configuração do Espaço-Escolar, mas que, no recorrer do tempo, o tema foi sendo esquecido (BUFFA; ALMEIDA, 2002).

Uma ideia que emerge nessa discussão é que essa relação entre Arquitetura e Pedagogia – e suas ideias, produz um espaço manifesto na prática educativa, mas como é evidente, por exemplo, em Bencostta (2005), a difusão de modelos em seus componentes econômico-políticos e ideológico-culturais é uma constante. Podemos ver isso no papel das exposições universais. Os autores abordam um panorama complexo do desenvolvimento da arquitetura e da organização dos prédios escolares e seu vínculo com a história da educação no Brasil. Além disso, os autores destacam que há pouca produção sobre o tema, situação que também é comum em toda a América Latina.

Em outro texto intitulado *Colégios do século XVI: matriz pedagógico-espacial de nossas escolas* (2007), os mesmos autores desenvolvem um panorama histórico mostrando como os espaços das escolas derivam de todo um processo de instauração da educação a partir da Idade Média. De novo encontramos um recorte em que é possível verificar a separação do espaço e do tempo escolares da ordem macrossocial. Ao mesmo tempo, o texto permite ver tendências e construções sobre o lugar que, por diversas razões internas do âmbito educativo, marcaram um espaço para educar. Nessa ideia de novo está presente a perspectiva de “matriz pedagógica” como evidência da difusão das ideias e materialidades que para o caso dos autores assinalados, nessa primeira parte, é o prédio escolar.

Por outro lado, fazemos referência a dois trabalhos que, estando dentro do campo da arquitetura escolar, inscrevem-se disciplinarmente na arquitetura de uma maneira mais direta. O primeiro será o trabalho do arquiteto Rafael Maldonado Tápias, intitulado *História de la arquitectura escolar en Colombia* (1999), e outro de Maldonado, Lucas; J. Zalamea e J.

⁵³ Podemos assinalar como textos importantes de Ester Buffa *Arquitetura e Educação* (2002) junto com o professor Gerson de Almeida, e também um livro sobre a mesma temática só que se centrando nos campi universitários brasileiros (2009). De igual maneira, existem trabalhos sobre a Escola Profissional de São Carlos (1996) (1998). Cf. BUFFA, E. A. G. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893-1971**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002.

Loboguerrero intitulado *Rafael Maldonado Tápias (1936-2001): Arquitectura Escolar* (2012), autores da Universidade Nacional de Colômbia. Rafael Maldonado é um arquiteto que se dedicou ao tema da arquitetura escolar, sendo que a sua publicação de 1999 se constitui a referência mais relevante de sua trajetória. Nela, centra-se em mostrar as relações estreitas existentes entre o edifício escolar e os modos de ensinar e aprender. Para demonstrar tal fato, Maldonado (1999) propõe uma tipologia de cinco períodos que caracterizariam a arquitetura escolar na Colômbia: 1. O Claustro, século XVI – XVII; 2. Escola de um só espaço, século XIX-XX; 3. Escola Graduada 1920; 4. Escola Unitária 1920; 5. Escola Aberta 1960-1970; 6. O Campus 1913.

A tipologia proposta pelo autor colombiano é uma ferramenta importante criada a partir de um rigoroso estudo que reforça três ideias que já foram esboçadas anteriormente. A primeira delas em relação ao vínculo entre o desenho do prédio e os pressupostos pedagógicos – ideias pedagógicas; o segundo tem a ver com o caráter semiológico do prédio escolar em sua disposição dos espaços, das possibilidades que oferece para a prática e para a construção do significado do lugar, do cotidiano. Finalmente podemos assinalar também a permanência de algumas dessas tipologias no tempo, mas nem todas se mantendo uniformes, o que permite a coexistência de prédios escolares de diferentes feições e, com isso, a ideia de convívio entre sistemas de objetos e de ações de diferentes datações em um dado momento histórico.

Podemos vislumbrar que o trabalho de Rafael Maldonado é um dos empreendimentos analíticos mais sólidos a respeito do tema e está presente nas referências dos textos de diversos autores aqui tratados. Maldonado afirma que:

La forma arquitectónica escolar es la respuesta del diseñador del edificio escolar ante una forma de enseñanza-aprendizaje. Desde su aparición, los métodos pedagógicos han sufrido variaciones de acuerdo con el surgimiento de ciencias y metodologías, consecuencias de la búsqueda del hombre para encontrar la mejor forma de impartir educación” (MALDONADO, 1999, p. 171)⁵⁴.

De novo, o prédio escolar resulta de uma relação com ideias pedagógicas que reafirma a importância da escola como um lugar e como as suas relações transcendem à esfera subjetiva indo para escalas mais amplas de análise. Em relação à experiência colombiana, Maldonado (1999) aponta a influência dos avanços pedagógicos nos EUA e na Europa no país. Ressalta que as decisões políticas, a tecnologia e gestão educativa influenciaram

⁵⁴ A forma arquitetônica da escola é a resposta do designer de construção escolar a uma forma de ensino-aprendizagem. Desde o início, os métodos pedagógicos sofreram variações de acordo com o surgimento de ciências e metodologias, consequências da busca do homem para encontrar a melhor forma de transmitir educação (MALDONADO, 1999, p. 171).

fortemente na concepção dos prédios escolares. Tal fato pode ser um eixo analítico para a análise da região da América Latina e a transferência do repertório arquitetônico de ulteriores regiões.

Outro trabalho de pesquisa tem sido levado a cabo na Universidade do Valle, na Colômbia, sob a supervisão do professor Francisco Potes Ramirez. Em um texto titulado *La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia* (2009), esse autor ressalta a realização de um projeto de pesquisa denominado *Arquitectura e Pedagogia: o edificio escolar*⁵⁵. Para o autor:

[...] el arquitecto piensa el edificio de forma independiente, con base en su cultura profesional y su sentido práctico. Sin incluir conceptos pedagógicos específicos en el programa arquitectónico, la obra deviene educativa y pedagógica; y lo es, porque la pedagogía está en la estructura espacial, en las formas, en la disposición funcional, en la luz y las sombras, en las relaciones con el entorno natural y urbano, en las acciones que potencia. (POTES, 2009, p. 84)⁵⁶.

Podemos observar que, para o autor, existe uma relação entre a arquitetura e as concepções pedagógicas. Citando Toranzo, Potes (2009) anuncia a ideia da arquitetura como “currículo silencioso” e, do mesmo modo, sublinha a complexa relação dos significados das edificações escolares no contexto colombiano. Essa ideia tem vínculo com o exposto por Escolano e Frago (2001) de que não existe uma neutralidade do espaço, elemento que poderemos também identificar nas concepções de H. Lefebvre (2013).

Nessa mesma pesquisa encontramos outro aporte intitulado *Estandares básicos para construcciones escolares, una mirada critica* (GUTIERREZ, 2009) Nela há o enfoque do contexto colombiano, assinalando a existência de muitos documentos técnicos para a construção escolar, mas não existe um aprofundamento entre a relação pedagogia e a arquitetura escolar. Essa fragilidade no estudo das relações entre esses campos do saber pode ser encontrada em muitos outros estudos.

Em suma, encontramos nessa linha de debate sobre a arquitetura escolar uma visão que dá importância ao prédio escolar, orientando a análise para uma perspectiva sobre a

⁵⁵ Financiado com recursos da Vice-Reitoria de Pesquisas da Universidade do Valle e realizado entre janeiro de 2008 e julho de 2009 pelos Grupos de Pesquisa da CITCE, Observatório de Arquitetura e Urbanismo Contemporâneos e História das Práticas Pedagógicas na Colômbia.

⁵⁶ [...] o arquiteto pensa no edifício de forma independente, com base em sua cultura profissional e praticidade. Sem incluir conceitos pedagógicos específicos no programa arquitetônico, o trabalho se torna educacional e pedagógico; e é porque a pedagogia está na estrutura espacial, nas formas, no arranjo funcional, na luz e nas sombras, nas relações com o ambiente natural e urbano, nas ações que o poder. (POTES, 2009, p.84)

compreensão de como os espaços fazem parte das intenções de controle e vigilância características da modernidade.

Além de tudo o que foi exposto até aqui, destacamos a proposição teórica sobre a denominada Cultura Material da Escola. Rosa Fátima de Souza (2007), em seu texto intitulado *História da cultura material escola: um balanço inicial*, em consonância com Escolano (2000), afirma que foi no século XIX que ocorreu um incremento na composição material da escola que se articulou com “a moderna pedagogia, o processo de escolarização em massa e a expansão industrial” (SOUZA, 2007, p. 163). Ressalta ainda o papel das exposições universais, que foram palco da modernização dos modelos de educação e evidentemente, dos artefatos, pois eles “vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar” (SOUZA, 2007, p. 165).

Com efeito, a autora ressalta que a cultura material é um tema recente na pesquisa histórica, que tradicionalmente se realizou mais pela análise dos textos escritos e documentos oficiais. Com a chamada Nova História, ocorreu a valorização de outros temas e fontes de pesquisa e a emergência da análise da cultura material das instituições, dos artefatos, do vestuário etc. No campo dos estudos do consumo, a autora ressalta a emergência do tema dos processos da singularização dos objetos que teve destaque na abordagem de J. Baudrillard. Segundo a autora, esse estudioso:

[...] se interessou pelo sistema de significações que envolvem os objetos pondo no centro de suas análises a relação das pessoas com os objetos, as condutas e as relações humanas resultantes dessa relação. [...] Partia, pois, do princípio de que o sistema dos objetos deveria ser estudado cientificamente sendo considerado como resultado da interferência de um sistema de práticas sobre um sistema de técnicas. (SOUZA, 2007 p. 168).

Efetivamente, esses elementos apontados por Souza (2007) sobre o sistema de objetos destacados por Baudrillard são centrais nas análises da Cultura Material e, também, para o estudo do Espaço-Escolar. A autora assinala a dificuldade da ideia da cultura material para o âmbito da história da educação, pois “o mundo dos objetos entrou em cena nem sempre como foco principal das análises, mas como um componente da interpretação histórica voltada para o estudo das representações e das práticas escolares” (SOUZA, 2007, p. 170). Assim, teve destaque a denominada história das instituições educativas com ênfase na questão material da escola, em que a tendência é a história dos prédios escolares, algo distinto do que faz os trabalhos sobre o espaço e a arquitetura. Além disso, ganharam notoriedade os estudos sobre a

história da leitura e da escrita, tratando de registros escritos em objetos como livros, manuais, folhetos etc. Em contrapartida, a essas abordagens, a cultura material da escola se dedicou a “compreender um espectro ampliado, dos mais diversos componentes materiais ligados ao mundo da educação” (SOUZA, 2007, p. 177).

Com efeito, esse “espectro ampliado” da análise da cultura material da escola reafirma como o tempo histórico tem sido uma categoria central nos estudos sobre a escola, enquanto o espaço continua relegado à noção de contêiner de objetos, ou aspectos físicos. É possível observar ainda o reconhecimento das relações da educação com outros processos, como a industrialização, o que indica que os estudos da difusão de artefatos podem levar a compreender a questão da transferência técnica-tecnológica.

A autora afirma, ainda, que a educação como “prática social” implica que os objetos da escola são objetos do social e vice-versa, conforme podemos observar no excerto a seguir.

É preciso estar atento para o fato de que muitos artefatos são produzidos para uso escolar e apropriados fora dos muros das escolas (por exemplo, o livro didático, cartilhas de alfabetização, cadernos, carteiras etc.); da mesma forma que objetos de usos sociais diversos adentram o universo escolar adquirindo novas significações (nesse caso, as mudanças de finalidades e usos acrescenta-se o significado simbólico, como se pode ver em relação ao cinema, aos jornais, as revistas em quadrinhos, aos livros de literatura, aos computadores etc.). Portanto, o que define um objeto como escolar depende da intencionalidade e do uso em determinadas situações e condições históricas. (SOUZA, 2007, p. 177).

Consideramos que a ideia defendida pela autora se mostra parcial. Parece separar a escola e o espaço como duas unidades independentes, sendo que elas guardam certa relação pela circulação de objetos. Temos a impressão de que a argumentação da autora defende que essa circulação depende de condições históricas não espaciais, pois a intencionalidade é que daria o caráter de artefato escolar.

Chamamos a atenção sobre esse elemento, pois o espaço é aí considerado plano, sem barreiras ou dimensões independentes. Contudo o fluxo de artefatos, entendido nesse trabalho como sistemas de objetos, é uma mostra da dimensão conjunta-escalar que tem o espaço. Nele, a circulação de sistemas de objetos adquire diversos significados em virtude dos usos, mas também pela capacidade de recepção de uma escala particular, que não é independente das demais. Com isso, o desafio de compreender o fluxo de sistemas de objetos que se agregam no Espaço-Escolar é produzido de modo constante e ininterrupto. O espaço é uma produção humana.

Efetivamente, o estudo da Cultura Material da escola possibilita rotas para a explicação de um elemento que tem sido recorrente ao largo desta exposição sobre o Espaço-Escolar. Destacamos a ideia da Cultura Escolar que está fortemente conectada em termos espaços-temporais com a ideia de lugar. O estudo do lugar implica pensar na escala do cotidiano, onde acontece um movimento contínuo com múltiplos fluxos que requerem ser identificados e estudados em sua complexidade relacional-subjetiva. Isso ocorre tanto em relação a sua forma como em seu conteúdo, sem que isso deixe de fora outras dimensões mais amplas. A esse respeito, Frago (2002) nos mostra que a cultura escolar é constituída:

[...] por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. [...] La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Es en este sentido en el que cabría decir que la tarea del historiador es hacer la arqueología de la escuela. (FRAGO, 2002, p. 59)⁵⁷.

Podemos observar como o argumento do autor remete para uma escala de localidade deixando de fora as influências externas ao espaço-escolar. Tal ideia tem como base a independência do espaço escolar, que implicaria então na ideia de coexistência de culturas escolares independentes das relações sócio-espço-temporais das diversas escalas que as acolhem.

Nesse panorama, além da História da Educação e da arquitetura escolar, temos outra linha de debate que é a produção da escola a partir de uma postura ancorada na Sociologia. Nessa perspectiva de análise, podemos destacar o trabalho de André Petitat (1994), num texto intitulado *Produção da Escola, Produção das Sociedades*, em que ele analisa a escola europeia fazendo uma retrospectiva histórica sobre a produção e reprodução da sociedade por meio da escola, e do caráter técnico de seus sistemas. Para o autor:

⁵⁷ [...] por um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, padrões, rituais, inércias, hábitos e práticas (maneiras de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) resolvidos ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras de desempenhar incontestável e compartilhar por seus atores, dentro das instituições educacionais. [...] A cultura escolar seria, em suma, algo que permanece e que dura; algo que as sucessivas reformas não conseguem raspar superficialmente, que as sobrevive, e isso constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento formado, sim, por camadas mais misturadas do que sobrepostas que, de maneira arqueológica, é possível desenterrar e separar. É nesse sentido que a tarefa do historiador é fazer a arqueologia da escola. (FRAGO, 2002, p.59).

[...] a escola contribui para a reprodução da ordem social, mas ela também participa de suas transformações, as vezes intencionalmente, as vezes contra a vontade; e, as vezes, as mudanças se dão a pesar da escola. É que se trata de uma ordem dinâmica, de grupos e de classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de culturas que se redefinem periodicamente. (PETITAT, 1994, p. 11).

Petitát apresenta um panorama da produção e reprodução social desde a Idade Média mostrando o papel da religião e das primeiras estruturas de organização do ato educativo em relação ao currículo, objetos e sujeitos que comporiam os ditos Espaços-Escolares⁵⁸. Sua análise ajuda-nos a compreender a complexidade do Sistema Técnico da Educação em relação aos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que se estabelecem e influem no Espaço-Escolar. Destaca-se a emergência da educação técnica, a ideia de uma cultura para o povo ou a emergência dos sistemas educativos e sua conexão com os processos de industrialização, além dos processos de articulação sociocultural. Do mesmo modo, o autor ressalta os processos de democratização e problemas contemporâneos relativos ao tema do capital humano. Segundo Petitát:

As relações entre escolas e esferas do poder social e político se caracterizam por alterações bruscas e repentinas reestruturações de conjunto, separadas por longos períodos de estabilidade [...] nos quais na realidade se desenrolam inúmeras listas de influência. As relações entre a escola e os sistemas de valores também estão sujeitas a acelerações em seu ritmo, mas o grau de viscosidade aumenta, pois não se muda a mentalidade dos professores e dos países de um golpe. (PETITAT, 1994, p. 262).

Esse argumento mostra as relações que o espaço-escolar estabelece com as escalas mais amplas, das quais ele participa ativamente, sendo que nesse processo ocorrem mudanças e permanências, transformação e reprodução. Podemos observar que o aporte teórico do autor produz determinados marcos ideológicos de maneira abstrata, além da visão de que a escola é um espaço e que a sociedade produz objetos e ações. Contudo, as ideias de Petitát são muito valiosas por adotar uma perspectiva que reconhece os vínculos das relações macrossociais na configuração de um determinado Espaço-Escolar, nesse caso da Europa, fato que subsidia a nossa ideia da difusão desse modelo pelo SMM.

Nessa linha de argumentação, Gilberto Luís Alves (2001), retomando vários elementos de Petitát (1982), argumenta sua exposição sobre a Didática, em seu texto *A produção da*

⁵⁸ Vejamos a ideia de múltiplos Espaços-Escolares, o que nos leva para o reconhecimento da transferência de sistemas de objetos e ações de maneira diferenciada que sua apropriação pela esfera do lugar.

escola pública contemporânea. Analisando a obra de Comenius, podemos encontrar as características manufatureiras da escola ainda presentes hoje. Segundo o autor, “a especialização do saber, a forma pela qual se realiza a divisão do trabalho no mundo do conhecimento é que condiciona a formulação de conceitos acerca das relações vigentes nas diferentes ocupações, tornando-os fixos” (ALVES, 2001, p. 17).

As relações que se estabelecem se dão entre uma série de componentes econômico-políticos e ideológico-culturais, em particular, quando se desdobram os componentes da escola protestante, a burguesa e a escola da Revolução Francesa. Isso permite uma caracterização delas e que se convertem na base da escola no século XX. Assim o Espaço-Escolar adquire características contundentes em sua difusão pelo mundo inteiro.

Esta ideia da produção e reprodução se vincula às visões estruturalistas da sociologia. Maria Belén Fernández (1997), num texto intitulado *De la arquitectura escolar a la cartografía cultural: el significado del espacio educativo*, apresenta algumas ideias já desenvolvidas em nossa análise. A autora afirma que:

La noción de *escuela-institución* denota una parcela del espacio social. El espacio social presenta parcelas que son las instituciones: una de ellas es la institución escuela, la cual es un producto histórico definido por un mandato social fundante, que se expresa en el curriculum prescripto. Este actúa como organizador de la actividad de la institución educativa y redefine los contratos encadenados pedagógico-didácticos en cada aula, en la relación docente-alumno. (FERNANDEZ, 1997, p. 87)⁵⁹.

Na verdade, a ideia ancora a presunção da ação que desde o *habitus* da sociologia (P. Bourdieu) permite gerar a chave de compreensão sobre o Espaço. Fernandez (1997) assinala que “a escola resulta, como todo espaço habitado, no cenário onde ocorre toda uma dança corporal, movimentos, miradas, gestos, discursos em que se conformam esses *habitus*” (FERNANDEZ, 1997, p. 88). Esse cenário que se alimenta de ações humanas depende de uma série de objetos, nesse sentido podemos afirmar que há uma produção espaço-temporal que conecta produção material e produção simbólica de modo inseparável.

Finalmente, assinala a autora que “a arquitetura é uma das formas como se perpetua e se garante a continuidade de um modelo sócio-político [sic] e ideológico; quando se produzem rupturas nesses modelos, e apresentam descontinuidades no espaço e uma

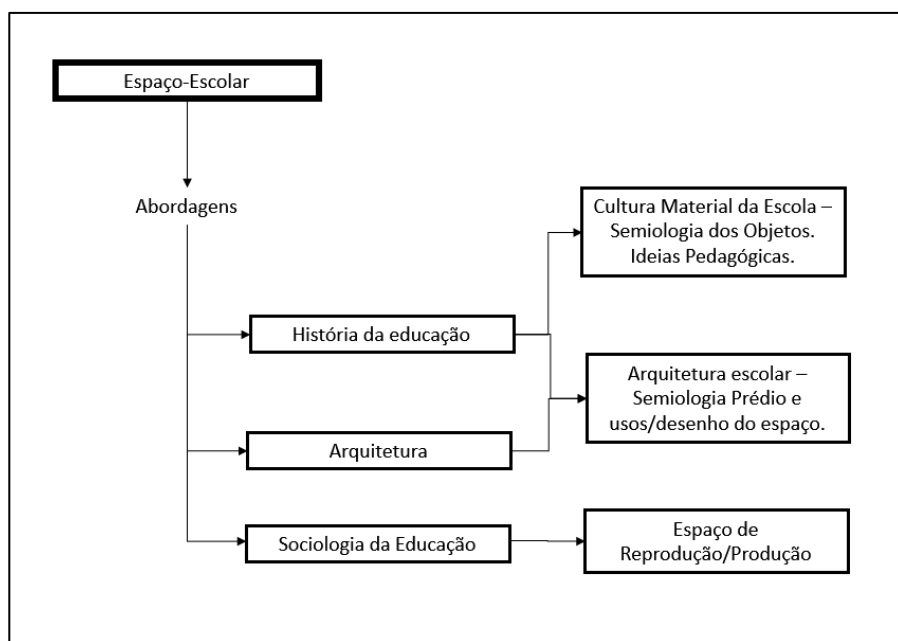
⁵⁹ A noção de escola-instituição denota uma parcela do espaço social. O espaço social apresenta parcelas que são as instituições: uma delas é a instituição escolar, que é um produto histórico definido por um mandato social fundacional, que é expresso no currículo prescrito. Isso atua como um organizador da atividade da instituição educacional e redefine os contratos pedagógico-didáticos em cadeia em cada sala de aula, no relacionamento professor-aluno. (FERNANDEZ, 1997, p.87).

continuidade temporal” (FERNANDEZ, 1997, p. 91). Esse elemento relaciona o Espaço-Escolar com uma esfera macrossocial e sua inseparabilidade analítica. Ainda que se diferencie sensivelmente das outras abordagens assinaladas anteriormente, apresenta alguns pontos em comum que evidenciam a complexidade não só da conceptualização do Espaço-Escolar, mas dos modos de estudá-lo.

Tendo em conta esse panorama analítico, é possível desenhar três linhas de debate relevantes: A arquitetura escolar, a cultura material da escola e a produção da escola. Podemos assinalar que as três geram múltiplos aportes para o estudo do espaço-escolar, mas tendo em conta suas “especificidades” analíticas e distanciamentos “relativos”, não permite a conjugação de uma visão mais ampla e estrutural do tema em questão, particularmente, pela “variável” posição sobre o Espaço.

Por outro lado, o espaço-tempo é dissociável do Espaço-Escolar e não se reduzem as relações de cotidianidade-localidade, mas fazem parte da circulação mais ampla dos pressupostos econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM. Tais processos precisam ser descritos e explicitados, considerando um enfoque que permita a conjugação desses pressupostos sócio-espaço-temporais. É necessário dar destaque à articulação dos componentes escondidos detrás do discurso, centralmente histórico, qual seja a emergência do geográfico. A Figura 6 resume o exposto até aqui.

Figura 7 – Linhas de abordagem do Espaço-Escolar.



Fonte - Elaboração do autor (2017).

2.2 Espaço-Escolar: um espaço produzido fora dos muros

Propomos refletir sobre o conceito Espaço-Escolar e centrar nossa atenção sobre um dos seus componentes: o Espaço. Em nosso ponto de vista é esse que configura o segundo: o Escolar.

Podemos falar de Espaço-Laboral, Espaço-Familiar, Espaço-Comercial etc. O espaço supõe, de entrada, uma indicação disciplinar para sua abordagem. O espaço é uma categoria de difícil apreensão, pois nele se dão múltiplas relações, materiais e simbólicas, que junto às ações dos agentes, produzem determinados componentes econômico-políticos e ideológico-culturais. Em nossa análise, recorreremos a autores que se fundamentam no entendimento sobre o Espaço como resultado das relações de produção, um espaço construído/produzido⁶⁰.

Iniciamos com Henry Lefebvre (1901-1991) e seus apontamentos em *La producción del Espacio* (1974), obra de grande importância, na qual constrói uma crítica à visão tradicional sobre o espaço. Nessa visão, o espaço “era contemplado como um meio vazio, um receptáculo indiferente ao conteúdo, mas definido segundo certos critérios: absoluto, óptico-geométrico, euclidiano-cartesiano-newtoniano” (GUTIÉRREZ, 2013, p. 53). Essas reduções das ciências especializadas sobre o espaço levaram ao francês a propor uma “teoria unitária”. Para Lefebvre, o espaço é um produto social que deixa de ser um simples receptáculo, neutro e inteligível. Martínez Loera (2013) afirma que o espaço para Lefebvre é:

[...] el resultado de la acción social, de las practicas, las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez es parte de ellas. Es soporte, pero también es campo de acción. No hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales. (LOERA, 2013, p. 14)⁶¹.

Para Lefebvre (2013, p. 53), cada sociedade produz o seu espaço – o que nos remete a diversas escalas sócio-espaço-temporais. Essa concepção alia-se a sua preocupação pelo tema “urbano”, no qual ressalta o papel dos processos de modernização que, acompanhados pela planificação, quase “eliminaram o espaço” pela invenção da “planificação espacial” – o que seria a negação das escalas sócio-espaço-temporais. O autor também faz referência às ciências fragmentadas que constroem a concepção de um espaço abstrato e outro espaço instrumental,

⁶⁰ Vale a pena ressaltar que dentro da Geografia existem inúmeras posturas não só sobre o objeto dessa disciplina, mas sobre a forma de compreender o espaço e sua existência. Cf. GODOY, P. **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia**. São Paulo. UNESP. 2010. p. 210-230, Cf. DELGADO, O. **Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea**. Bogotá: UN, 2003.

⁶¹ [...] o resultado da ação social, práticas, relacionamentos, experiências sociais, mas, por sua vez, faz parte delas. É suporte, mas também é campo de ação. Não há relações sociais sem espaço, assim como não há espaço sem relações sociais. (LOERA, 2013, p.14).

característico do capitalismo, que negam o dinamismo do espaço ao ser, precisamente, o resultado da produção social.

São justamente as práticas espaciais que compreendem diversas dimensões. O *espaço percebido* que “se referem à produção de espacialidade de cada formação social. A prática espacial de uma sociedade é revelada decifrando seu espaço” (LEFEBVRE, 1974, p. 53). Além do espaço percebido, há um segundo conceito importante para o autor que compreende o *espaço concebido*:

[...] tienen que ver con el espacio interpretativo, y se refieren al espacio conceptualizado por científicos, planificadores, urbanistas, tecnócratas, artistas, etc., generado en las relaciones de producción; es el espacio dominante en cualquier sociedad (o modo de producción) y se expresa mediante el uso de sistemas verbales y signos gráficos [...] las representaciones del poder y de la ideología dominantes” (DELGADO, 2003, p. 95).

Finalmente, os *espaços de representação* têm a ver com o *espaço vivido* “pelos habitantes e usuários do espaço; são espaços de resistência, espaços simbólicos e contra espaços que contêm, simultaneamente, outros espaços” (DELGADO, 2003, p. 95). Nessa “trialeção” permite-se observar que o espaço é tensão, lutas e resistências. Esses espaços descritos por Lefebvre – *percebido, concebido e vivido* –, podem se sobrepor uns aos outros de maneira vertical ou totalizante – o Espaço-Escolar pode ser mostra dessa sobreposição.

O Espaço-Escolar não é um espaço total ou universal, pois nele convivem forças-consensos em constante tensão. Ele se constitui nas práticas espaciais, como *espaço percebido*, significado pelo espaço físico que está determinado pelas relações entre infraestrutura e urbanização e sua configuração espacial relativa a cada unidade geossocial. Essas unidades são marcadas pelos modos de produção concretos. Além disso, podemos observar que o Espaço-Escolar também se constitui, segundo as representações do espaço, como *espaço concebido*, nos postulados, discursos, em seu significado e função numa relação vertical que acolhe a atuação da arquitetura no desenho do dito espaço, incluso nas ideias pedagógicas. Finalmente, o espaço da representação, o *espaço vivido*, que permanece na ressignificação e refuncionalização própria do Espaço-Escolar, que se configura em paralelo ao que poderíamos dizer que é o “Ideal Institucionalizado” que se aciona na cotidianidade dos sujeitos que o vivenciam.

Lefebvre foi um árduo crítico do urbanismo funcionalista, particularmente, da ideia de Le Corbusier, em seu livro *Princípios de Urbanismo*⁶². Os princípios dessa concepção – habitat, trabalho, circulação e prazer –, negam e aniquilam o *espaço vivido*, uma vez que a racionalização do espaço ordena, tendo em conta parâmetros que são de ordem econômico-política do capitalismo histórico-espacial. A concepção funcionalista da arquitetura e do planejamento urbano configura uma ideia de espaço que oculta as diversas dinâmicas sociais implícitas nele, uma espécie de máscara que encobre os componentes ideológico-culturais.

Para Martinez Lorea (2013), fazendo referência à abordagem de Lefebvre, “o espaço visual, urbanístico e arquitetônico não tem nada de inocente. Esta ausência de inocência é executora da produção de um espaço que continua buscando a intercambiabilidade de todas e de cada uma de suas partes” (LOREA, 2013 p. 18). Esse elemento remete-nos aos aportes de Escolano (2000) e Frago (2005), em particular sobre a discussão que realizam sobre o Espaço-Escolar e as ideias de controle panóptico.

Contudo, é preciso assinalar que a argumentação de Lefebvre está focada na análise das lógicas de produção e reprodução capitalista que implicam o exercício de ordenamento e racionalização do espaço. Tal ideia vai para além do controle e vigilância, ou pelo menos outro tipo de controle e vigilância, dando atenção ao papel dos arquitetos e urbanistas na sociedade capitalista, fato que o autor denominará de “questão imobiliária”⁶³. Para o autor, o chamado *espaço concebido* está carregado de signos, normas e postulados de racionalidade científica que condicionam e demarcam o dinamismo próprio do espaço social num consenso legitimado pelos componentes, aparentemente, unidirecionais de caráter econômico-político e ideológico-cultural.

Lefebvre ancora sua posição no marxismo para a análise das contradições do capitalismo, da sociedade industrial e urbana. Para Martínez (2013):

Lefebvre pone al descubierto que la producción del espacio (manifiestamente en la cuestión del hábitat) viene regida por la razón industrial y la dominación; por su parte la apropiación del espacio (el universo del habitar) por una racionalidad urbana embrionaria que pugna por recuperar el sentido pleno de la obra, del valor de uso. (MARTINEZ, 2013, p. 42)⁶⁴.

⁶² Esse livro, também conhecido como “La Carta de Atenas”, é escrito para o IV Congresso de Arquitetura Moderna 1933 em Marsella. Publicado mais à frente por Le Corbusier y José Luis em 1942. Cf. Le Cobursier. **A carta de Atenas**. São Paulo. Hucitec. Edusp. 1993.

⁶³ Tema também abordado a profundidade por D. Harvey em diversos texto, por exemplo, “Las 17 contradicciones del Capitalismo” (2010) “Ciudades Rebeldes” (2012), “Urbanismo y desigualdad social” (1973).

⁶⁴ Lefebvre expõe que a produção do espaço (manifestamente na questão do habitat) é governada pela razão industrial e pela dominação; por sua vez, a apropriação do espaço (o universo da habitação) por uma

Em nossa concepção, nessa relação de produção e apropriação, Lefebvre vai além do econômico-político adentrando-se no ideológico-cultural como um elemento que permite a reprodução das relações sociais, ainda que essa força só contemple os componentes verticais na produção e reprodução do espaço. Mesmo assim, Martínez (2013) aponta que:

[...] la ideología urbanística, que se proclama ciencia, no solo sirve de legitimación del orden social, procurando un envoltorio técnico aséptico, aparentemente neutral incluso en el tratamiento de las cormas, sino que contribuye por ende a instaurar en la hegemonía, una forma de vida unos comportamientos sociales aceptables, unas prácticas concretas en el espacio. (MARTINEZ, 2013 p. 43)⁶⁵.

Com efeito, o Espaço-Escolar, nesta linha argumentativa, encaixa na relação dialética entre o percebido, concebido e o vivido⁶⁶. Relacionamentos que têm uma vinculação com elementos ideológico-culturais e seus componentes de valor, que em sua circulação não resultam, em Lefebvre, numa totalização. Uma vez que o dinamismo social, para esse caso, marca o conflituoso Espaço-Escolar, uma espécie de potência criadora e subversiva na produção do espaço cotidiano (LEFEBVRE, 2013).

Assim, a reflexão sobre o social nos leva a pensar no espaço-tempo, não como algo natural, mas como algo produzido. Segundo Lefebvre (2013, p. 54), tal fato marca a necessidade de sair da confusão sobre o espaço (social), assim como o tempo (social), não somente como natureza, mais ou menos modificada, nem tampouco como simples cultura, mas como produtos elaborados pelos homens. Nesse sentido, tanto o espaço como o tempo são obras de determinadas lógicas sociais produzidas de forma dialética e indissociável, uma espaço-temporalidade concreta.

Podemos dizer, então, que o Espaço-Escolar é uma construção espaciotemporal, segundo interesses e práticas internas e externas, sendo que:

[...] el espacio ya no puede concebirse como pasivo, vacío, como no teniendo más sentido que –al igual que sucede con los <<productos>>- ser intercambiado, consumido o suprimido. En tanto que producto, mediante interacción o retro acción, es espacio interviene en la producción misma; organización del trabajo productivo, transportes, flujos de materias primas y de energías, redes de distribución de los productos, etc. A su manera

racionalidade embrionária urbana que busca recuperar o pleno significado do trabalho, o valor do uso. (Martinez, 2013, p.42)

⁶⁵ [...] a ideologia urbanística, que proclama a ciência, não só serve como uma legitimação da ordem social, buscando uma embalagem técnica asséptica, aparentemente neutra mesmo no tratamento dos cormos, mas contribui para estabelecer na hegemonia, um modo de vida comportamentos sociais aceitáveis, práticas concretas no espaço. (MARTINEZ, 2013 p.43).

⁶⁶ O pensamento de Lefebvre se aproxima da formulação de Frago (2005) sobre o fora-dentro, interno-externo e próprio-alheio. Consideramos que essas duas ferramentas teóricas podem ser complementares.

productiva y productora, el espacio entra en las relaciones de producción y en las fuerzas productivas [...] Su concepto no puede, pues, aislarse y quedar estático. Se dialéctiza: producto-productor, soporte de relaciones económicas y sociales. (LEFEBVRE, 2013, p. 56)⁶⁷.

Nesse espaço em constante dialética entre o que denominamos econômico-político e ideológico-cultural do SMM resulta em um espaço que se transforma constantemente. Lefebvre (2013) assinala que:

[...] si el espacio (social) interviene en el modo de producción, a la vez efecto, causa y razón, cambia con dicho modo de producción [...] cambia con las <<sociedades>>, si se prefiere expresarlo así. Así pues, hay una historia del espacio, como hay del tiempo, del cuerpo de la sexualidad. Es una historia aun por escribir [...] El concepto de espacio liga lo mental y lo cultural, lo social y lo histórico. (LEFEBVRE, 2013, p. 57)⁶⁸.

Efetivamente, o Espaço-Escolar produz e se transforma pelas dinâmicas interno-externo. Essa razão nos leva a afirmar que o Espaço-Escolar do século XIX não é o mesmo que o do século XX e, ainda menos, com o do século XXI. Ainda que guarde relações-continuidades, a produção do espaço não se separa das dinâmicas conectadas aos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM que, a nosso modo de ver, são de longa duração, mas tampouco fica determinado por elas. Em suma, assinala Lefebvre sobre as características de homogeneidade-fragmentação no espaço da modernidade:

Tiende hacia lo homogéneo por diversas razones: la fabricación de elementos y materiales, análogas exigencias de los intervinientes, los métodos de gestión, de control, de vigilancia y de comunicación. Homogeneidad, pero no de plan ni de proyectos. Falsos «conjuntos», en realidad aislados. Pues paradójicamente [...] este espacio homogéneo se fragmenta en lotes, en parcelas, se desmigaja. Lo cual termina produciendo guetos, clausuras, grupos unifamiliares y pseudo-conjuntos mal vinculados con los alrededores y centros urbanos. Con una jerarquización estricta: espacios residenciales, espacios comerciales, espacios de ocio, espacios para marginales, etc. Gobierna una curiosa lógica de este espacio que la anuda

⁶⁷ [...] o espaço não pode mais ser concebido como passivo, vazio ou como não tendo mais significado do que - "produtos" - sendo trocados, consumidos ou suprimidos. Como um produto, através da interação ou retroação, o espaço é interposto na própria produção; organização de trabalho produtivo, transporte, matérias-primas e fluxos de energia, redes de distribuição de produtos, etc. Na sua maneira produtiva e produtiva, o espaço entra nas relações de produção e forças produtivas ... Seu conceito não pode, portanto, ser isolado e permanecer estático. Dialética: produto-produtor, suporte de relações econômicas e sociais. (LEFEBVRE, 2013, p. 56)

⁶⁸ Se o espaço (social) intervir no modo de produção, de imediato efeito, causa e razão, ele muda com esse modo de produção [...] mudanças com "sociedades", se é preferível expressá-lo como tal. Assim, há uma história de espaço, como há de tempo, do corpo da sexualidade. É uma história ainda a ser escrita [...] O conceito de espaço liga o mental e o cultural, o social e o histórico. (LEFEBVRE, 2013, p.57)

ilusoriamente a la informatización. Y que oculta bajo su homogeneidad las relaciones «reales» y los conflictos. (LEFEBVRE, 2013, p. 58)⁶⁹.

Essa característica, presente na produção/configuração do Espaço-Escolar, resulta da conjugação de homogeneidades de longa duração que geram fragmentações, efeito das diversas configurações espaciotemporais, derivadas das possibilidades técnicas de cada unidade geossocial. O vínculo entre a produção do espaço, sua circulação e reprodução sugere uma relação do conceito, aqui proposto de Espaço-Escolar, e as teses centrais da obra de Lefebvre (2013, p. 59) de que “o modo de produção organiza – produz seu espaço e seu tempo”. Esse é o caso da expansão do capitalismo no século XX e com ele toda uma visão e ordenamento do Espaço-Escolar⁷⁰.

Para Edward Soja, na linha de Lefebvre, o espaço é uma produção social e partindo do reconhecimento da dialética projetada pelo francês – *espaço percebido, espaço concebido e espaço vivido*, centra-se na última. Segundo Delgado (2003, p. 95), “o interesse de Soja é tornar visível para a teoria social a espacialidade da vida social, mantida oculta pelo historicismo que despojou de toda significação política e prática”. A partir do conceito de espacialidade compreende que o espaço é socialmente produzido, pelas relações que se estabelecem entre sujeitos. O espaço social envolve organizações de ordem social e material, argumento que nos aproxima à ideia que discutimos da “cultura escolar” e da constituição do Lugar.

Dos apontamentos de Soja, ressaltamos que “na estrutura espaço temporal da vida social se define os modos de ação e as relações sociais (incluindo as relaciones de classe)” (DELGADO 2003, p. 96). Podemos situar tais relações com um dos temas discutidos por Escolano (2000), o tempo-calendário escolar e o espaço-prédio escolar.

⁶⁹ Ele tende à homogeneidade por várias razões: fabricação de elementos e materiais, demandas similares dos participantes, métodos de gerenciamento, controle, monitoramento e comunicação. Homogeneidade, mas não plano ou projeto. Falsos “conjuntos”, realmente isolados. Por paradoxalmente, [...] este espaço homogêneo é fragmentado em lotes, em parcelas, é desmistificado. Isso acaba produzindo guetos, fechamentos, grupos de famílias únicas e pseudo-grupos que estão mal ligados às áreas circundantes e aos centros urbanos. Com uma hierarquia rígida: espaços residenciais, espaços comerciais, espaços de lazer, espaços para marginais, etc. Ele governa uma lógica curiosa deste espaço que, de forma ilusória, o vincula à informatização. E isso esconde relações e conflitos “reais” sob sua homogeneidade. (LEFEBVRE, 2013, página 58).

⁷⁰ Lefebvre (1974) defende que o espaço tende a formar-se na escala mundial, de maneira mais racional por causa do modo de produção capitalista, penetrando desde as hegemonias no institucional (p. 60) elemento que nos permite pensar numa chave explicativa para as relações enunciadas dentro do que Wallerstein (1978) denomina o Sistema Mundo Moderno.

Outro aporte teórico, ao tema da produção do espaço, é o construído por David Harvey⁷¹. Com uma extensa obra, o autor centra sua atenção sobre o espaço urbano, o capitalismo e a produção do espaço a partir do marxismo⁷². Harvey assume o espaço como:

[...] un subproducto social del modo de producción, y que su comprensión solo es posible a partir de una geohistoria que implica el conocimiento de los procesos involucrados en su producción; de modo que la geografía es una especie de <<economía política>> de la producción del espacio en todas las escalas geográficas. (DELGADO, 2003 p. 84).

Precisamente, Harvey faz uma abordagem que envolve o materialismo histórico-geográfico e, de novo, tem centralidade a conjugação do tempo-espaço pelo meio da “teoria da renda”, dando destaque a análise dos conceitos de valor de uso e valor de troca no espaço. Delgado (2003) assinala sobre o tema:

[...] al abordar el asunto de la organización espacial desde la perspectiva de la renta, Harvey reconoce que el espacio no es absoluto ni relativo o relacional en sí mismo, sino que, dependiendo de las circunstancias, este adquiere una de esas características, según lo que los seres humanos hacen con respecto a él. Como propiedad privada o como forma territorial fija, el espacio se vuelve una unidad absoluta a través de la cual circula el capital; pero se torna espacio relativo cuando las mercancías se tranzan en el mercado, puesto que la localización privilegiada de un productor o de un consumidor con respecto al mercado, puede ser una fuente adicional de renta. (DELGADO, 2003, p. 85)⁷³.

Para Harvey, é importante considerar o espaço-tempo como construções sociais que estão arraigadas na materialidade do mundo e que guardam relação com os acervos culturais, metafóricos e intelectuais (DELGADO, 2003). Por sua vez, Harvey assinala que “as medidas

⁷¹ Esse geógrafo de Cambridge transita na sua vida acadêmica pela Inglaterra e EUA, um elemento que é importante em relação ao fato de que seu lugar de enunciação segue uma rota diferente da escola francesa da qual assinalamos o pensamento de H. Lefebvre. Para ter um marco dessa situação e das críticas que de parte de Harvey tem os marxistas parisienses ver a Entrevista com os Editores da New Left Review, publicada em agosto de 2000, que faz parte do texto “A produção Capitalista do Espaço”. Cf. HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Editora Annablume, 2005.

⁷² Sua obra é extensa e proporciona não só uma valiosa visão sobre o marxismo, mas uma série de debates sobre o espaço no capitalismo. Quatro textos são particularmente representantes de seu pensamento: HARVEY, D. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013; HARVEY, D. **La condición Posmoderna**: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos aires: Amorrortu Editores, 1998. , HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Editora Annablume, 2005. , HARVEY, D. **Justice, nature and the geography of difference**. Cambridge. Blackwell. 1996.

⁷³ Ao lidar com a questão da organização espacial sob a perspectiva da renda, Harvey reconhece que o espaço não é absoluto ou relativo ou relacional em si mesmo, mas, dependendo das circunstâncias, adquire uma dessas características, de acordo com [...] o que os humanos fazem sobre isso. Como propriedade privada ou como forma territorial fixa, o espaço se torna uma unidade absoluta através da qual o capital circula; mas se torna espaço relativo quando os bens são negociados no mercado, uma vez que a localização privilegiada de um produtor ou consumidor em relação ao mercado pode ser uma fonte adicional de renda. (DELGADO, 2003, p.85).

de espaço e de tempo, que hoje tratamos como condições naturais da existência, são produtos históricos, de um conjunto muito particular de processos históricos específicos alcançados dentro de um tipo de sociedade determinada” (HARVEY, 1994, p. 127).

Compreender a concepção de espaço-tempo de uma sociedade é a base para a compreensão das atuações dela. Segundo o autor, “a forma particular em que o espaço e o tempo se determinam entre si está, intimamente, vinculada às estruturas de poder e às relações sociais, aos particulares modos de produção e consumo que existem em uma sociedade dada” (HARVEY, 1994 p. 127). Nesse sentido, aborda que há dois modos, por meio dos quais, tanto o tempo quanto os espaços mudam: um deles é a ação da sociedade dominante que impõe um tempo e um espaço particulares – transferência técnica, e o outro modo seria a resposta a tal dominação, construída no Lugar – recepção/tradução técnica. Tal fato permite mostrar que, tanto tempo como espaço não são homogêneos, pois além da permanência de componentes técnicos inseridos na produção do espaço, existem reformulações no cotidiano, no lugar.

Por tudo isso, podemos dizer que o Espaço-Escolar supõe uma série de particularidades de ordem espaço-temporal, como produtos do desenvolvimento capitalista em razão das relações entre as escalas geográficas, desde a mundial até a local. Nessa relação, entre o material e simbólico na construção do espaço, veiculam-se componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que de maneira constante constroem/reconstroem o espaço-tempo, pois são “as condições do modo de produção que geram as possibilidades em que podem ocorrer estas criações” (DELGADO, 2003, p. 88). Esse elemento ajuda-nos a explicar a diferenciação no espaço e as relações de desigualdade entre o centro e a periferia, além de dar pistas frente ao entendimento do Espaço-Escolar e seus desequilíbrios, o que será tratado como a forma-conteúdo.

Nos apontamentos de Harvey (1990), sobre o materialismo histórico-geográfico, há uma explicitação convincente de como o capital vai produzindo o espaço de modo desigual. Esse fato é importante quando pensamos no Espaço-Escolar, que procuramos compreender como produto das interações sócio-espaço-temporais no marco do capitalismo histórico-espacial em regiões como a América Latina. Temos nessa região um efeito provável da herança dos valores e ideias da Modernidade europeia e sua articulação periférica com os centros do sistema-mundial. Tal fato não indica, contudo, que existem totalizações em nível mundial, ou por outro lado, que a existência de mudanças e conflitos permanentes deve ser explicada somente no âmbito regional. O Espaço-Escolar da América Latina, podemos dizer, responde às dinâmicas sistêmicas dentro do capitalismo histórico-espacial e apresenta contingências que marcam relações entre o mundial e o regional.

Harvey, em sua obra *La Cuestión Pós-Moderna* (1998), esboça como a mudança do modo de produção “fordista-keynesiano” para o de acumulação flexível gera uma compressão espaciotemporal que põe em questão o conceito, de tempo e espaço, dando novo sentido para as questões mundiais, regionais e locais. Esse argumento será debatido pelo G. Arrighi (1996) ao defender que, apesar de ocorrer na segunda metade do século XX uma mudança rumo à flexibilização, o capitalismo sempre possuiu essa característica. O autor ressalta o caráter dos processos de longa duração do capitalismo, afirmando que não se trata de uma mudança conjuntural, mas que se inscreve dentro de uma estrutura sistemática explicada pelos ritmos-ciclos do capitalismo.

Dentro do movimento da chamada Geografia Crítica ou Radical, temos a presença do geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2001), quem, num trabalho paralelo ao de D. Harvey e E. Soja, constrói uma compreensão do espaço que se tornou um importante subsídio para a discussão teórica de várias Ciências Humanas. Delgado (2003) ressalta que esse autor se distancia de outros, por considerar que:

[...] el espacio es un concreto social con identidad propia, una estructura de la sociedad en evolución permanente, y cuya realidad material no se reduce a un mero producto o epifenómeno de la estructura económica. El espacio es una instancia de la sociedad del mismo tipo de las instancias económica y cultural-ideológico, y como tal contiene las demás instancias y está contenido en ellas. (DELGADO, 2003, p. 98)⁷⁴.

Nesse sentido, o espaço seria um sistema de estruturas, elementos que nos remete à ideia de que o espaço não é total, nem totalizante e que, além disso, não só é resultado dos modos de produção, mas comporta um conjunto de sistemas que interagem, por meio de sistemas técnicos, sistemas de objetos e de ações. Assim sua dimensionalidade espaciotemporal é estruturado e estruturante. No pensamento do autor, “o espaço está formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos y sistemas de ações não considerados isoladamente, senão como um contexto único em que se realiza a história” (SANTOS, 2000 p. 154). Seria possível, então, articular não só os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais, característicos do capitalismo histórico-espacial, para reconhecer a interação dos componentes do espaço e pressupor a produção/configuração do Espaço-Escolar.

⁷⁴ [...] o espaço é um concreto social com sua própria identidade, uma estrutura de sociedade em evolução permanente e cuja realidade material não se reduz a um mero produto ou epifenômeno da estrutura econômica. O espaço é uma instância de sociedade do mesmo tipo que as instâncias econômicas e ideológicas culturais e, como tal, contém as outras instâncias e está contida nelas. (Delgado, 2003, p.98).

A obra do Milton Santos propõe uma série de conceitos para a compreensão e análise do espaço, que se faz necessário desenvolver para a determinação de pontos de encontro, que possibilitem aproximar-nos a um conceito do Espaço-Escolar a partir da linha argumentativa proposta: a produção do espaço. Dessa maneira, três conceitos são chaves: Técnica, Objetos e Ações.

Para esse autor, a técnica se constitui na mediação para as relações entre o homem e a natureza. Em seu conceito “as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais com que o homem faz a sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço” (SANTOS, 2000, p. 27). Nessa perspectiva, a Educação é suscetível de ser compreendida como um sistema técnico, ou seja, um conjunto articulado estruturalmente de técnicas que configurariam um andaime sócio-espaço-temporal concreto que, em nossa perspectiva, configura e faz parte do SMM. A esse respeito, Santos observa que:

Las características de la sociedad y del espacio geográfico, en un momento dado de su evolución, están en relación con un determinado estado de las técnicas. Por tanto, el conocimiento de los sistemas técnicos sucesivos es esencial para la comprensión de las diversas formas históricas de estructuración, funcionamiento y articulación de los territorios, desde los albores de la historia hasta la época actual. Cada período es portador de un sentido, compartido por el espacio y por la sociedad, representativo de la forma como la historia realiza las promesas de la técnica. (SANTOS, 2000, p. 145)⁷⁵.

Contudo, também o Sistema Técnico da Educação é constituído e constituinte das relações que estabelece com outros sistemas técnicos do SMM e, assim, tanto seus sistemas de objetos como de ações são suscetíveis de serem situados de maneira espaciotemporal. Isso possibilita um caminho para a compreensão da produção do Espaço-Escolar, pois “os sistemas técnicos incluem formas de produzir energia, bens e serviços, formas de relacionamento entre homens, formas de informação e formas de discurso e diálogo” (SANTOS, 2000, p. 150).

Apesar da difusão dos sistemas técnicos no mundo, a ponto de se pensar que o mundo possa estar sob a égide de um único sistema técnico, Santos (2000) alerta-nos para o fato de que:

⁷⁵ As características da sociedade e do espaço geográfico, em um determinado momento de sua evolução, estão relacionadas a um certo estado das técnicas. Portanto, o conhecimento de sistemas técnicos sucessivos é essencial para a compreensão das várias formas históricas de estruturação, funcionamento e articulação dos territórios, desde o início da história até o presente. Cada período é portador de um sentido, compartilhado pelo espaço e pela sociedade, representativo da forma como a história realiza as promessas da técnica. (SANTOS, 2000, p.145).

Es verdad también que, en ningún momento, ni aun ahora, un sistema técnico se ha impuesto completamente a la totalidad de los lugares y de los hombres. Un cierto número de agentes hegemónicos utiliza los subsistemas técnicos más nuevos, por ello mismo hegemónicos, mientras en el mismo lugar permanecen subsistemas técnicos hegemonzados, trabajados por agentes no hegemónicos. (SANTOS, 2000, p. 185)⁷⁶.

O sistema técnico, no caso da educação, possui um caráter reprodutor e produtor de estruturas sociais de caráter material e simbólico em diversas dimensões, tal como deixa ver G. Sacristán (1998):

No olvidamos, pues, que al hablar de escuela y de educación escolarizada nos situamos ante fenómenos que desbordan el ámbito de la transmisión de la cultura como conjunto de significados "desinteresados" que nutren los *currículo* escolares. Educación escolar e instituciones creadas para llevarla a cabo son respuestas prácticas a necesidades de un tipo específico de sociedad, a determinados modelos-de vida y a una cierta jerarquía de valores. (SACRISTÁN, 1998, p.179)⁷⁷.

Podemos apontar o caráter material e simbólico que, em conjunto, formam parte desse processo estruturante do Sistema Técnico da Educação, elemento último que se vincula às relações de caráter econômico-político e ideológico-cultural do SMM. Esse processo erigido dentro do capitalismo histórico-espacial tem produzido um modelo de Espaço-Escolar que se difunde (MEYER; RAMIREZ, 2010). Assim:

Las escuelas que conocemos, con su estructura, su funcionamiento, sus prácticas internas y el papel asignado a sus agentes no son el fruto maduro nutrido de una filosofía concreta de la educación, sino un producto histórico creado por la sedimentación y amalgama de ideas diversas, intereses variados y prácticas multiformes. (SACRISTAN, 1998, p. 180)⁷⁸.

As técnicas são mediações entre o homem e a natureza que configuram um mundo cada vez mais artificial. Para Santos, pode-se falar de três etapas históricas da constituição do meio geográfico: o *Meio Natural*, período em que a técnica não tem características de

⁷⁶ Também é verdade que em nenhum momento, nem mesmo agora, tem um sistema técnico completamente imposto a todos os lugares e homens. Vários agentes hegemônicos usam os subsistemas técnicos mais recentes e, por conseguinte, hegemônicos, enquanto no mesmo lugar permanecem subsistemas técnicos hegemônicos, trabalhados por agentes não hegemônicos. (SANTOS, 2000, p.185).

⁷⁷ Não nos esqueçamos, portanto, de que, quando falamos sobre escola e escolaridade, enfrentamos fenômenos que vão além do alcance da transmissão da cultura como um conjunto de significados "desinteressados" que alimentam os currículos escolares. A educação escolar e as instituições criadas para realizá-lo são respostas práticas às necessidades de um tipo específico de sociedade, certos modelos de vida e uma certa hierarquia de valores. (SACRISTAN, 1998, p.179).

⁷⁸ As escolas que conhecemos, com sua estrutura, funcionamento, práticas internas e o papel atribuído aos seus agentes não são frutos maduros alimentados por uma filosofia concreta de educação, mas um produto histórico criado pela sedimentação e amalgama de diversas idéias, interesses variados e práticas multiformes. (SACRISTAN, 1998, p.180).

complexidade – como a máquina, nele “as técnicas e o trabalho se combinam com as dádivas da natureza”, (p. 198) o que permite a transformação da natureza do espaço numa harmonia relativa⁷⁹. O segundo é o *Meio Técnico*, caracterizado pela presença da máquina, que provocou o surgimento do espaço mecanizado. Para Santos, tanto objetos como ações começam a ter uma complexidade que faz presença em algumas localidades, não se estendendo de maneira homogênea pelo mundo. Esse período abrange os processos da industrialização do século XVIII e XIX⁸⁰. Posteriormente, segundo Santos, formou-se o *Meio Técnico-Científico* em que o processo de transformação da natureza e da sociedade tem como base a produção da ciência. Tal período pode ser datado desde a segunda metade do século XIX até a metade do século XX.

Finalmente, houve a constituição do *Meio Técnico-Científico-Informacional*. Esse período começa a ser ensaiado no pós-guerra (1939-1945) e se aprofunda na década de 1970 com os efeitos da globalização. A característica central, além da relação técnica-ciência, é a presença da Informação e do Mercado, marcas de um mundo mais unificado pelas redes de transporte e comunicação. A atuação de atores hegemônicos é fundamental para sua expansão e especialização produtiva. O conhecimento, assinala Santos (2000, p. 205), converte-se num recurso vital para o domínio do espaço assim como sua diferenciação. O autor afirma que o conhecimento começa nesse período a exercer fortemente o “papel de recurso, participando dos clássicos processos pelos quais, no sistema capitalista, quem tem os recursos compete vantajosamente com os que não dispõem deles”.

Essa periodização da história da transformação do espaço, proposta por Santos (2000), tem em conta os processos que se desenvolvem dentro da proposta analítica das ASMs e aproximam-se, de maneira muito intensa, aos apontamentos de F. Braudel (1902-1985) e a configuração das Economias-Mundo, e as relações centro-periferia. Santos (1984) ressalta que as existências da dimensão temporal e de sistemas espaciais permitem que observemos o espaço como um mosaico de diversas épocas constituído por relações verticais e horizontais. Para o autor brasileiro, existem relações entre o centro e o periférico, sendo que “O território é o suporte de redes que carregam verticalidades, isto é, normas e normas egoístas e utilitárias

⁷⁹ É importante entender que qualquer intervenção do ser humano sobre a natureza tem um impacto – bom ou ruim, que a transforma. Esse tema é eixo, hoje em dia, das discussões dentro dos organismos internacionais. A possibilidade de manter “relações ecossistêmicas sustentáveis” resulta em um objetivo para a sociedade atual, que tem esgotado a natureza, negando a possibilidade de articulação entre ritmos tanto sociais como naturais de maneira harmônica.

⁸⁰ Essa datação exclui alguns avanços técnicos que têm repercussões na transformação do espaço, por exemplo, a navegação que, em seus avanços, permitiria chegar a descobrir o “novo mundo” em 1492, e com ela os artefatos que possibilitaram um melhor conhecimento do espaço; a bússola, a cartografia e as armas de fogo.

(do ponto de vista dos atores hegemônicos), enquanto as horizontes levam em conta todos os atores e ações” (SANTOS, 2000, p. 219, trad. nossa).

A técnica não é total nem totalizante, além de que as técnicas supõem a articulação de um sistema-mundial que condicionaria sua circulação, sua transferência técnica (seja essa científica ou científico-informacional). Santos (1984) propõe cinco períodos técnicos: Comércio em grande escala – final do século XV até 1629 aproximadamente; Período Manufatureiro –1620-1720; Período da Revolução Industrial –1750-1870; Período Industrial – 1870-1945 e o Período Tecnológico. Cada período possui marcas de refinamentos do caráter técnico, o que gera impactos espaciais nas periferias, apresentando relação com a transferência técnica que deriva na produção do espaço⁸¹.

Conforme esses argumentos, podemos estabelecer relações entre o processo de produção do Sistema Técnico da Educação no capitalismo histórico-espacial. Esse sistema técnico de cada um dos períodos assinalados possui características formais que guardam intensa relação com as características dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do desenvolvimento do capitalismo dentro do SMM – numa escala macro. Nesse sentido, a técnica e seus sistemas de ações e objetos circulam no processo de expansão-consolidação da EMC (WALLERSTEIN, 2005), mas sua circulação ou transferência técnica não é homogênea em todos os locais desse sistema, dando origem ao que Harvey (1990) denomina uma “geografia do desenvolvimento pouco uniforme”.

As ideias de Santos (2000) têm proximidade com a perspectiva dos sistemas-mundiais e juntas constroem uma explicação sobre o desenvolvimento do capitalismo histórico-espacial. Ambas contemplam a transferência técnica – circulação, como um aspecto que vincula relações centro-periferia. Em cada uma das suas etapas – períodos, os sistemas técnicos são apropriados de acordo com determinadas dinâmicas de transferência guardando diferenciações concretas resultantes do desenvolvimento desigual característico e evidente entre os níveis e escalas espaços-temporais concretas.

Junto com o sistema técnico desenrola-se a produção de uma série de sistemas de objetos e ações que tornam possível sua implementação e, conseqüentemente, a produção do espaço. O meio natural vai sendo invadido, cada vez mais, por um sistema de objetos e ações artificiais. Nesse enfoque, o espaço permite, nas palavras de Santos (2000):

⁸¹ Uma aproximação para essa relação entre técnica, circulação e produção do espaço pode ser encontrada num texto de Milton Santos, intitulado “Ensaio sobre a urbanização latino-americana” (1982). Temática que mostra não só os componentes verticais que influenciam a produção espacial, mas também algumas horizontalidades. Isso ressalta a dialética na produção espacial da região. Cf. SANTOS, M. **Ensaio sobre a urbanização latinoamericana**. São Paulo: Edusp, 1982.

[...] al mismo tiempo, trabajar el resultado conjunto de esa interacción como procesos y como resultado, pero a partir de categorías susceptibles de un tratamiento analítico que, a través de sus características propias puede abarcar la multiplicidad y la diversidad de situaciones y procesos. (SANTOS, 2000, p. 55)⁸².

Um sistema de objetos se compõe de objetos frutos da “elaboração social”⁸³, por exemplo, todo o arsenal de “artefatos”, analisados pela Cultura Material da Escola e pela Arquitetura Escola. Os objetos possuem capacidade de difusão e reprodução, gerando novos objetos, situação que depende, particularmente, das condições sociais e técnicas de um momento histórico determinado (SANTOS, 2000). O prédio escolar, por exemplo, possui características particulares em cada uma das etapas do SMM, guardando em seu interior diferentes níveis de complexidade funcional, estrutural, estético e, claro, discursivo e de atribuição de sentidos.

Salientamos que neles se relacionam as ideias pedagógicas⁸⁴ e do Espaço-Escolar. No Sistema Técnico da Educação, e em seus sistemas de objetos e ações estão presentes preceitos de ordem econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM que, na transferência técnica, conseguem produzir o que temos denominado como de Espaço-Escolar. As ideias pedagógicas permitem-nos dar conta da “tradução” que esses componentes sofrem ao se inserirem dentro do Sistema Técnico da Educação, em particular os ideológico-culturais, trazendo uma concepção de mundo, de sociedade e de homem.

O sistema de objetos ao ser uma elaboração/produção social, implica que sua existência está dada pelos elementos de caráter econômico-políticos e ideológico-culturais que intervêm no espaço, dando-lhes características e configurações que evidenciam características de uma dada realidade sócio-espaço-temporal. A localização e a configuração dos sistemas de objetos supõem o relacionamento com outros sistemas, pois “essa extensão, essa objetividade, aquilo que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos apresenta uma externalidade” (SANTOS, 2000 p. 62).

⁸² [...] ao mesmo tempo, trabalham o resultado conjunto dessa interação como processos e como resultado, mas de categorias suscetíveis a um tratamento analítico que, por meio de suas próprias características, pode abranger a multiplicidade e diversidade de situações e processos. (SANTOS, 2000, p.55).

⁸³ As coisas são diferentes, elas provêm da natureza, mas quando o homem faz uso delas se convertem em objetos.

⁸⁴ Para Saviani (2008), as ideias pedagógicas seriam a própria substância da prática educativa. Com isso, podemos ressaltar que elas fazem parte do sistema de ações e de objetos que compõem o Espaço-Escolar. Nesse sentido, a forma-conteúdo que produzem ao estar espaço-temporalmente situada, produz contradições e tensões. Cf. SAVIANI, D. **Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

Da mesma forma, os sistemas de objetos guardam uma utilidade “atual, passada ou futura [que] provem, exatamente, de seu uso combinado pelos grupos humanos que os criaram ou que herdaram das gerações anteriores. Seu papel pode ser simbólico, embora geralmente seja também funcional” (SANTOS, 2000, p. 63). Assim, podemos ver que os sistemas de objetos ancoram-se na realidade social, dinamizando-se e transformando-se na longa duração, o que implicaria mutações em sua função e significado. Nesse sentido, o sistema de objetos seria uma manifestação do que abordaremos em seguida; a Ação:

[...] esos objetos y esas acciones están reunidos en una lógica que es, al mismo tiempo, la lógica de la historia pasada (su fecha, su realidad material, su causa original) y la lógica de la actualidad (su funcionamiento y su significación presentes). (SANTOS, 2000, p. 66)⁸⁵.

Os sistemas de ações supõem a conjugação de um propósito, uma projeção do ato com determinados fins de ordem econômico-política e ideológico-cultural. Santos assinala que:

[...] la acción está subordinada a normas, escritas o no, formales o informales y la realización del propósito reclama siempre un gasto de energía. La noción de actuación se vincula directamente a la idea de praxis y las prácticas son actos regularizados, rutinas o casi rutinas que participan en la producción de un orden. (SANTOS, 2000, p. 63)⁸⁶.

Podemos afirmar que um sistema de ações estaria relacionado com todas as articulações dos componentes que fazem parte da efetivação das ideias pedagógicas, as denominadas práticas pedagógicas. As ações ficam, cada vez mais, alijadas dos fins humanos, pois possuem um caráter artificial e são construídas por agentes externos que direcionam tais ações, por exemplo, a obrigatoriedade da escolarização, a definição de currículos etc. Assim, a racionalidade das ações parte, muitas vezes, de um mundo estranho fazendo que estas sejam “mais precisas e também mais cegas, pois elas obedecem a um projeto estranho. Em virtude do papel do objeto técnico, a ação está se tornando mais racional, mas sua razão é muitas vezes uma razão técnica” (SANTOS, 2000, p. 69). Em conjunto, os sistemas de ações podem ser exemplificados de forma contundente nas “recomendações” internacionais para o denominado Sistema Técnico da Educação.

⁸⁵ [...] esses objetos e essas ações estão reunidos em uma lógica que é, ao mesmo tempo, a lógica da história passada (sua datação, sua realidade material, sua causa original) e a lógica da atualidade (seu funcionamento e sua significação presentes). (SANTOS, 2000, p. 66).

⁸⁶ [...] a ação está subordinada a normas, escritas ou não, formais ou informais, a realização do propósito reclama sempre um gasto de energia. noção de atualização se vincula diretamente a ideia de práxis e as práticas são atos regularizados, rotinas ou quase rotinas que participam da produção de uma ordem. (SANTOS, 2000, p. 63).

Tudo isso tem um processo que se insere no SMM e no desenvolvimento do capitalismo histórico-espacial. Em conjunto, relacionam configurações dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que circulam – transferem-se, dentro do sistema⁸⁷.

Vejamos:

[...] las acciones resultan de necesidades, naturales o creadas. Esas necesidades: materiales, inmateriales, económicas, sociales, culturales, morales, afectivas, conducen a los hombres a actuar y llevan a funciones. (SANTOS, 2000 p. 70)⁸⁸.

Em outras palavras, o estudo dos sistemas de ações, acompanhado dos sistemas de objetos como parte estruturante do espaço, no caso do Sistema Técnico da Educação, pode abrir caminho para a descrição-explicação da produção do Espaço-Escolar, pois ele faz parte de um espaço produzido dentro do SMM que interage com um espaço de caráter local.

A análise do Espaço-Escolar, na perspectiva da produção espacial, possibilita trilhas explicativas frente à complexa situação do Espaço-Escolar na tensão-contradição entre seus sistemas de objetos e de ações, particularmente na sua relação com a realidade espaço-temporal na qual se ancora. Com isso, a análise guarda profunda relação com o postulado de Santos (2000) da Forma-Conteúdo, que “une o processo de vinculação natural e social e o resultado, função e forma, o passado e o futuro, o objeto e o assunto. Esta ideia também supõe o tratamento analítico do espaço como um conjunto de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2000, p. 86).

Com isso, assumimos que o espaço-objeto supõe a forma e o espaço-ação o conteúdo, sendo que eles não podem se dividir, pois se inserem numa relação dialética que permite seu movimento, como é o caso do Espaço-Escolar. A esse respeito, Santos (2000) assinala que:

El espacio es concebido en su propia existencia, como una forma-contenido, es decir, como una forma que no tiene existencia empírica y filosófica si la consideramos separadamente del contenido y, por otro lado, como un contenido que no podría existir sin la forma que lo sustenta. Partiendo de la ya mencionada inseparabilidad de los objetos y de las acciones, la noción de intencionalidad es fundamental para entender el proceso por el cual acción y objetos se confunden mediante el movimiento permanente de disolución y recreación del sentido. La producción y reproducción de ese híbrido, que es

⁸⁷ Essas dinâmicas Econômico-Políticas possuem elementos técnicos em sua configuração de objetos e ações, ao mesmo tempo em que as ideologias-culturais ainda, quando guardem elementos técnicos, são relativas as dinâmicas simbólicas culturais e de apropriação.

⁸⁸ [...] as ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicos, sociais, culturais, morais, afetivos, lideram os homens para agir e levar a funções. (SANTOS, 2000, p. 70).

el espacio, con la sucesión interminable de formas-contenido, es la característica dinámica central de su ontología. (SANTOS, 2000, p. 21)⁸⁹.

Efetivamente, o Espaço-Escolar deve ser compreendido como um híbrido onde se conjugam, de maneira constante, as relações entre forma-conteúdo, entre sistemas de objetos e ações que interagem de acordo com os diferentes componentes de ordem econômico-político e ideológico-cultural. Nesse último elemento, encontramos a característica híbrida do espaço e, com isso, sua inseparabilidade entre o material e o simbólico, o que implica a importância da transferência técnica na circulação desses componentes que produzem espaço.

Certamente, dessa maneira, podemos ver como a geografia possibilita ferramentas para a abordagem da ideia do Espaço-Escolar e sua produção. Os materiais analíticos que apresentamos permitem pensar o espaço-tempo para o entendimento da maneira como a transferência técnica, os sistemas de ações e objetos produzem o Espaço-Escolar. Em nosso estudo, estamos tratando das recomendações para o Sistema Técnico da Educação na região da América Latina, a partir de uma das possibilidades explicativas para o fenômeno contraditório entre a forma-conteúdo do Espaço-Escolar. Nessa região, encontramos diversos sistemas técnicos interagindo, originando uma hibridação caótica, base explicativa para suas crises.

2.3 A conjugação de olhares para o estudo do Espaço-Escolar: possibilidades

Fizemos até aqui o panorama de algumas linhas de discussão abordadas no estudo do Espaço-Escolar. Abordamos a História da Educação, o estudo da Cultura Material da Escola e a Arquitetura Escolar, ainda que esta possua muitos pontos de abordagem. Analisamos também a Produção da Escola que, com um cunho de ordem sociológico e geográfico, o Espaço-Escolar é resultado de relações não só simbólicas, mas também materiais, além das denominadas Ideias Pedagógicas. Em conjunto, permitiu-nos retomar a dimensão proposta por Santos (2000) de forma-conteúdo.

Nessa perspectiva, vincula-se fortemente a ideia de que os processos de troca dentro das cadeias mercantis na EMC – a mesma transferência técnica não só tem componentes materiais – mercadorias, mas nela se ancora todo um componente ideológico-cultural.

⁸⁹ O espaço é concebido em sua própria existência, como um conteúdo de forma, isto é, como uma forma que não possui existência empírica e filosófica se a considerarmos separada do conteúdo e, por outro lado, como um conteúdo que não poderia existir sem a forma que o suporta. Partindo da inseparabilidade de objetos e ações acima mencionada, a noção de intencionalidade é fundamental para a compreensão do processo pelo qual a ação e os objetos são confundidos pelo movimento permanente de dissolução e recreação do significado. A produção e reprodução deste híbrido, que é o espaço, com a infinita sucessão de formas-conteúdo, é a característica central dinâmica de sua ontologia. (SANTOS, 2000, p.21).

Associado a essa questão está a ideia de que os sistemas de objetos estão carregados de sistemas de ações em uma dialética de forma-conteúdo, o que gera novas relações, significados e usos particulares.

Podemos dizer que o Espaço-Escolar congrega toda uma série de sistemas de objetos e ações que transitam dentro do SMM, levando às formas-conteúdos espaço-temporalmente situadas. Mais: que nesse processo de difusão encontram-se contradições com outras formas-conteúdos. Tudo isso ocorre por meio de processos de transferência técnica que geram toda uma hierarquização espacial, um desenvolvimento desigual do espaço e mesmo do Espaço-Escolar. Em síntese, o Espaço-Escolar poderia ser uma produção dependente de um sistema técnico espaciotemporal situado.

Temos assim múltiplas possibilidades analíticas para compreender os sistemas de objetos do Espaço-Escolar e, em certa medida, o sistema de ações. Contudo, ressaltamos que grande parte dos argumentos esboçados se ancora nas análises do que a Geografia assinala como o Lugar e a Paisagem. Pensando particularmente na primeira seção deste capítulo, esse fato apresenta-nos dificuldades para podermos explicar os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que se situam numa escala mais ampla que a local ou permitida pela leitura de determinadas paisagens. Como vimos em Santos (2000), não é possível de se compreender a forma-conteúdo uma sem a outra, em virtude do caráter híbrido em que o simbólico e o material se conjugam e configuram o espaço social produzido pelos homens.

Consideramos que as categorias utilizadas por elas, próximas ao Lugar e a Paisagem, requerem as escalas mais amplas. A análise não conseguiria, por exemplo, ressaltar os processos de transferência técnica e sua conexão com estruturas mais amplas que possibilitam explicar o Espaço-Escolar da América Latina, tendo em conta seus relacionamentos com a Europa e com EUA. A linha de estudo sobre a produção da escola apresenta um problema similar: ainda quando se esclarece algumas das ações numa estrutura macro e que podem ajudar na explicação dos objetos do Espaço-Escolar, elas não dão relevância à análise do Espaço, deixando-o como um simples contêiner.

Em um segundo momento, propomos uma abordagem do Espaço pela Geografia, em particular a vertente crítica ou radical, que concebe o espaço como uma produção social. Ali ressaltamos as múltiplas relações que acontecem, o movimento/dinamismo efeito da conjugação e relação entre os sistemas de objetos e ações que em sua relação dialética produzem dito espaço. O espaço produto das relações do capitalismo histórico-espacial carrega consigo uma série de períodos técnicos relacionados. Sua transferência técnica pelo espaço-tempo está determinada pelos diversos fatores que possibilitam/impedem que tais

técnicas, sistemas de objetos e ações fluam, abertamente, produzindo espaço. Isso gera um desenvolvimento espaço-temporal desigual, marca do SMM. Essa transferência limitada, em grande parte pela divisão do trabalho, pode explicar a situação dos sistemas técnicos das regiões do mundo e, com isso, elucidar questões sobre o sistema técnico educacional.

Neste marco, em que o espaço social é produzido, se produz também o Espaço-Escolar em seus sistemas de objetos e de ações que fluem ou se fixam, produzindo o que institucionalmente tem-se definido como espaço-tempo para os processos de ensino-aprendizagem, espaços particulares criados, em sua maioria, pelos sistemas nacionais de educação em que o Estado tem o controle e vigilância. Com isso, e desde a perspectiva radical, num enfoque que valoriza os processos da longa duração do capitalismo, é possível usar de conceitos das distintas ciências para a descrição-explicação do que seria a forma-conteúdo do Espaço-Escolar produzido no SMM.

Como articular os momentos apresentados a favor de uma iniciativa de pesquisa que visa analisar o Espaço-Escolar da América Latina nas recomendações da Unesco e ONU numa perspectiva de ASM?

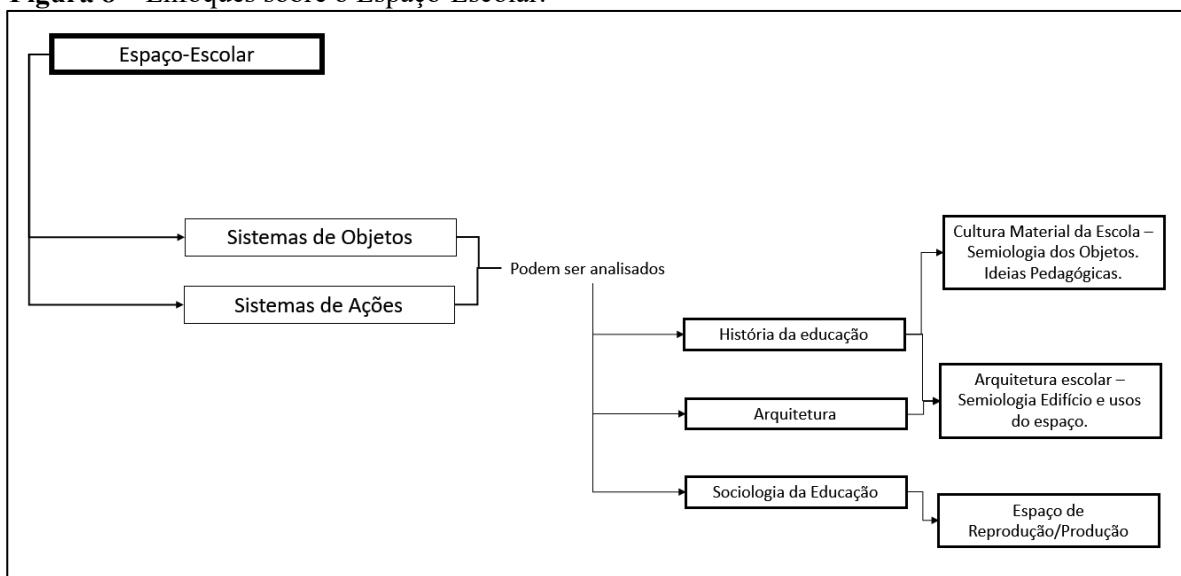
Consideramos que o primeiro momento de análise permitiu-nos fazer um panorama histórico valioso como marco empírico dos elementos no orbe do Sistema Técnico da Educação que marcam o Espaço-Escolar. Vimos que existem numerosos estudos sobre a configuração de um modelo de Espaço-Escolar, de maneira geral, desde um parâmetro de ordem ideológico-cultural, elemento que nos permitiu fazer um relacionamento com o que Wallerstein (2007) denomina de Universalismo Europeu. Para além da transferência de mercadorias, temos as transferências de visões de mundo que se situam por mecanismos de força-consenso em que o Sistema Técnico da Educação é determinante.

Vimos também que é possível pensar o Espaço-Escolar dentro de uma morfologia espacial mais ampla, caracterizada pelo econômico-político, centralmente, mas não unicamente, e que permite uma estrutura de descrição-explicação que consegue dar conta da produção do espaço dentro de um sistema histórico-espacial como o capitalismo. Abordamos que houve uma produção, a partir do século XVI, de expansão territorial derivada da colonização do “Novo Mundo”, fato espacial que atribui uma situação concreta para a América Latina dentro do SMM.

A conjugação da Geografia e a História, como se propõe para a descrição-explicação da produção do Espaço-Escolar – conforme mostra Figura 7 – passa pelo reconhecimento de vários atores que veiculam os componentes ideológico-culturais e econômico-políticos do capitalismo. Para o caso do Sistema Técnico da Educação – e em particular, para América

Latina – pode ser encontrado em organismos como Unesco-ONU e as recomendações deles para a Educação. O Sistema Técnico da Educação vem produzindo um Espaço-Escolar concreto, que não é espontâneo, mas o produto de diversas dimensões espaços-temporais dentro do SMM hierarquizado e de sua marca característica de EMC, o que abordaremos nas seções 3 e 4.

Figura 8 – Enfoques sobre o Espaço-Escolar.



Fonte – Elaboração do autor (2017).

Nesse sentido, é indispensável entender o Sistema Técnico da Educação como uma produção de longa duração, com características particulares que se conjugam com os processos do capitalismo histórico-espacial em suas diversas escalas spatiotemporais.

Consideramos que esse enfoque nos permite entender a complexa rede de relações que se estabelecem entre a produção do Espaço-Escolar e as recomendações dos organismos internacionais, que será chamada de Sistema-Interestatal-Especializado, suas crises e desafios num mundo cada vez mais comprimido e complexo, com novos papéis e “scripts” para os atores envolvidos.

Nesse capítulo, defendemos que a leitura sobre o Espaço-Escolar seja vinculada a complexidade da produção espacial. Assim, compreendamos o Espaço-Escolar para além do simples prédio e mais do que um simples contêiner de currículos, sistemas de avaliação, materiais didáticos, práticas de ensino, horários, etc. É um espaço produzido em escalas ampliadas e onde transitam -fluxos e fixos, em constante re-produção, que estão intimamente interconectados a uma ampla rede-sistema que possibilita a existência de um SMM e a legitimação vertical dos seus componentes econômico-políticos e ideológico-culturais. Neste

sentido, e como veremos, não falamos só da produção de sistemas de objetos e ações no interior do SMM, ancorados no capitalismo histórico-espacial, mas sim da produção dialética do Espaço-Escolar (LEFEBVRE, 2013; SOJA, 1993), em que sistemas técnicos e diversos capitais produzem um Espaço-Escolar característico na longa duração e indissociado das macros dinâmicas espaciais.

3 O ESPAÇO-ESCOLAR NO SISTEMA-MUNDO MODERNO

Como vimos, o Espaço-Escolar pode ser considerado como o resultado da conjugação de sistemas de objetos e sistemas de ações de maneira indissociada. Além de isso, sua produção acontece num amplo marco de relações espaciotemporais hierarquizadas no SMM, particularmente no papel encarregado ao Sistema Técnico da Educação, onde os aportes da História da Educação, a Sociologia da Educação e da Arquitetura Escolar ajudam na sua produção. A seguir, descreveremos as relações econômico-políticas e ideológico-culturais que se vinculam à produção do Espaço-Escolar, atendo-se nas relações com diversos campos do conhecimento.

Três serão os momentos deste empreendimento: (1) como contexto conceitual se traçara um panorama sobre as Análises de Sistemas-Mundo e os vínculos com a Educação, pois é a perspectiva que assumimos nesta pesquisa; (2) se apresentará um panorama do Espaço-Escolar, no desenvolvimento do capitalismo histórico-espacial, a partir da periodização proposta pelo I. Wallerstein (1979) e, apoiando-nos na proposta dos meios técnicos do M. Santos (2000); (3) por último, se exibirá considerações teóricas, resumindo eixos de explicação da produção do Espaço-Escolar no SMM.

3.1 Sobre as Análises de Sistemas-Mundo e a Educação

O Espaço-Escolar é uma produção resultante das interações que se estabelecem com o capitalismo histórico-espacial. Consideramos que a abordagem da transferência dos seus sistemas de objetos e ações, além da circulação de componentes econômico-políticos e ideológico-culturais, pode ser abordada pela perspectiva da ASM.

Essa perspectiva de análises da realidade social, originada na década de 1970, é liderada pelo norte-americano Immanuel Wallerstein, para quem esta análise guarda relação com as estruturas de saber que fazem parte do SMM (WALLERSTEIN, 2005). É assim que o autor realiza uma análise sobre os debates do século XVIII, após o divórcio da ciência e a filosofia e a discussão sobre a ideia de “verdade”⁹⁰.

No período de 1945 a 1979, Wallerstein (2005) observou quatro debates que preparam a emergência das ASM:

[...] el concepto de centro-periferia desarrollado por la Comisión Económica Para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL) y la elaboración subsiguiente de la "teoría de la dependencia"; la utilidad del concepto marxista de "modo asiático de producción", debate que tuvo lugar entre los académicos comunistas; la discusión entre los historiadores de Europa

⁹⁰ Cf. WALLERSTEIN, I. **Análisis de sistemas-mundo**: una introducción. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

occidental acerca de "la transición del feudalismo al capitalismo"; el debate acerca de "la historia total" y el triunfo de la escuela historiografía de los *Anuales* en Francia y en distintas partes del mundo después. Ninguno de estos debates era totalmente nuevo, pero en este periodo ocuparon el centro de la cuestión, arrojando como resultado un desafío enorme para las ciencias sociales tal como habían evolucionado hasta 1945. (WALLERSTEIN, 2005, p. 26)⁹¹.

Destaca-se, sobre o último elemento, a Escola dos Annales e a ideia da historiografia total, que tem uma forte vinculação com a perspectiva que abordamos da ASM⁹². Os debates anotados alimentaram, não só a emergência da proposta dos ASM, mas a crítica formal ao sistema existente. Essa emergência de discussões se conecta com as denominadas Revoluções de 1968, em que o questionamento estrutural veio acompanhado dos novos interesses sobre os conhecimentos esquecidos e a emergência e fortalecimento de grupos relegados, tais como: as mulheres, os indígenas, os grupos com identidades ou práticas sexuais alternativas – não hétero-normativas ou tradicionais (WALLERSTEIN, 2005).

Na discussão sobre as epistemologias consolidadas aparecem as ASMs como um esforço para “combinar de forma coerente as preocupações sobre as unidades de análise, as questões sociais e as temporalidades e sobre as barreiras que tinham surgido entre as diferentes ciências sociais” (WALLERSTEIN, 2005, p. 32).

Grande parte dessas análises está concentrada na obra de Wallerstein intitulada: *El Moderno Sistema Mundial*, com quatro volumes (1974, 1980, 1989, 2001), além de uma

⁹¹ [...] o conceito de centro-periferia desenvolvido pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL) e o desenvolvimento subsequente da "teoria da dependência"; a utilidade do conceito marxista de "modo de produção asiático", um debate que ocorreu entre os estudiosos comunistas; a discussão entre historiadores da Europa Ocidental sobre "a transição do feudalismo para o capitalismo"; o debate sobre "a história total" e o triunfo da historiografia escolar dos Annals na França e em diferentes partes do mundo depois. Nenhum desses debates foi inteiramente novo, mas nesse período eles estavam no centro da questão, resultando em um enorme desafio para as ciências sociais, que evoluíram até 1945. (WALLERSTEIN, 2005, p.

⁹² Importante ressaltar o papel de Fernand Braudel (1902-1985) no texto intitulado *A Dinâmica do Capitalismo* (1986). O autor aborda a perspectiva da longa duração – *Longue Duree* para a configuração do capitalismo. Deste ressaltamos a proposta do conceito de Economia-Mundo, na qual o autor aponta que é um termo que forjou a partir do alemão *Weltwirtschaft*: “[...] entendo a economia de uma porção do nosso planeta somente, desde que forme um todo econômico” (BRAUDEL, F. **A dinâmica do capitalismo**. 2a. ed. Lisboa: Editora Teorema, 1986, p.85). Em outro texto destaca que “envolve apenas um fragmento do universo, um pedaço do planeta economicamente autônomo, capaz, no essencial, de bastar a si próprio e ao qual suas ligações e trocas internas conferem certa unidade orgânica” (BRAUDEL, F. O tempo do mundo. In: BRAUDEL, F. **Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009b. p. 12). Três elementos caracterizam uma economia-mundo. O primeiro é que ela ocupa um espaço geográfico formal com limites que se transformam lentamente; o segundo tem a ver em como que esta economia-mundo se configura partindo de um centro-polo, para ele um Estado-Cidade; e a terceira característica é que ela se divide em zonas relacionadas e dependentes numa relação entre centro e periferias. Para Braudel (1986), é diferente como veremos do Wallerstein (1978), existem várias economias-mundo que se configuram desde a Idade Média e serão a base do capitalismo europeu. Dentro dessas economias-mundo estão a Veneza do início do século XVI, Gênova nos meados do mesmo século, Amsterdam no século XVII, Londres logo após de 1748 e que será substituída por New York na década de 1930.

extensa produção⁹³, sobre o debate entre o capitalismo histórico-espacial e as estruturas de saber no SMM. O modelo de análise que será eixo poderia ser exemplificado em duas ideias centrais: (1) o interesse pelo capitalismo histórico abordado em uma perspectiva macroestrutural tem realce no seu nascimento acontecido no século XVI; (2) uma ideia que aponta para as conjunturas a partir de um olhar histórico-crítico e da reflexão epistemológica, particularmente para repensar as Ciências Sociais. Sobre o assunto, Nicolleti e Lavallem (2011) destacam que:

Todos estos ejes, entonces, descansan en una teoría general a partir de la cual se construye su modelo: el nacimiento del moderno sistema mundo. Wallerstein ubica la génesis de dicho sistema espacio-temporal en el noroeste de Europa, a lo largo del siglo XVI. (NICOLLETI; LAVALLÉN, 2011, p. 101)⁹⁴.

Constata-se que a incorporação da ideia dos sistemas-mundo tem sido assumida por diferentes movimentos intelectuais e acadêmicos⁹⁵, os quais compartilham igualmente de perto os aportes de Fernand Braudel (1986), e a ideia do tempo estrutural⁹⁶, da longa duração e dos ciclos sistêmicos. Paralelamente, a ideia da economia-mundo, dos ciclos, e seu tratamento, mostra a proximidade dos autores. Assinala o autor:

[...] os nossos pontos de vista são idênticos, no seu essencial, mesmo que para Immanuel Wallerstein não haja outra economia-mundo senão a da Europa, estabelecida tão somente a partir do século XVI, e que, para mim, o mundo se tenha dividido sempre, muito antes de ser totalmente conhecido pelos Europeus, desde a Idade Média e até desde a antiguidade, em zonas económicas mais ou menos centralizadas, mais ou menos coerentes, isto é, em várias economias-mundo coexistentes. (BRAUDEL, 1986, p. 87).

⁹³ Algumas delas e que foram subsídio para esta pesquisa são: *Historical Capitalism, whit capitalism civilization* (Verso, 1995); *El capitalismo historico*, Madrid, Siglo XXI de España, 1988]; *Open to Social Sciences* (Stanford UniversityPress, 2001); *Abrir las ciencias sociales*, Mexico, Siglo XXI, 2002], *The uncertainties ok Knowledge* (Temple University, 2004), *Geopolitics and Geoculture* (Cambridge University, 1991) e *Introduccion al Analisis de Sistemas-Mundo* (Siglo XXI, 2005).

⁹⁴ Todos esses eixos, então, descansam em uma teoria geral a partir da qual seu modelo é construído: o nascimento do sistema mundial moderno. Wallerstein localiza a gênese deste sistema espaço-temporal no noroeste da Europa, ao longo do século XVI. (NICOLLETI, LAVALLÉN, 2011, p.101).

⁹⁵ Importante apontar o vínculo, nessa perspectiva das ASMs, de autores como Giovanni Arrighi (1939-2007) e sua análise sobre o século XX. Seu trabalho permite olhar sobre as hegemonias dentro do capitalismo e sua desembocadura no século XX, além da abordagem de um período que acolhe grandes expansões do Espaço-Escolar. Assim como Terence Hopkins que no texto *World-systems analysis; Theory and Methodology* (1982) escrito em conjunto com Wallerstein, expõe aportes teóricos sobre as Análises de Sistemas-Mundo, as ASMs.

⁹⁶ A ideia do tempo estrutural vem acompanhada da ideia da longa duração derivada da escola dos Annales, particularmente dos aportes de M. Bloch e L-Lefebvre. Aponta que o tempo deve ser assumido em três durações – além de sua vinculação com o tempo cíclico; uma longa que tem a duração de milênios, uma média que dura séculos e uma curta de caráter conjuntural.

Sobre a América Latina na sua produção espacial, damos destaque para a produção teórica do peruano Aníbal Quijano⁹⁷, quem no ano de 1992, na Revista Internacional de Ciências Sociais, publicou um artigo em autoria com Wallerstein, intitulado: *La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial*, onde destacam que:

Las Américas son el producto histórico de la dominación colonial europea. Pero no fueron nunca sólo una prolongación de Europa, ni siquiera en el área britanoamericana. Son un producto original, cuyo propio y sui generis patrón de desarrollo histórico, ha tardado en madurar y abandonar su condición dependiente de su relación con Europa, sobre todo en América Latina. (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p. 591)⁹⁸.

Ambos os autores sublinham quatro elementos que dão base para que esta “Americanidade” seja construída, por meio: (a) da colonialidade; (b) da etnia; (c) do racismo; e (d) da ideia de novidade. Todas juntas, emergidas como justificativas para o domínio sobre o “Novo Mundo”, o que terminaria por gerar um modelo de olhar o mundo, ou melhor, uma determinada visão de mundo, ancorada de perto nos objetos estudados pela história da educação, a sociologia da educação e a arquitetura escolar. Segundo os autores:

[...] la americanidad fue la erección de un gigantesco escudo ideológico al moderno sistema mundial. Estableció una serie de instituciones y maneras de ver el mundo que sostenían el sistema, e inventó todo esto a partir del crisol americano. (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p. 586)⁹⁹.

Consequentemente, essa construção da “Americanidade” constitui-se como o ponto de fratura e contradição do sistema-mundial, pois, no interior dela, surgiram movimentos que irão criticar e discutir o próprio sistema. Assim como a existência, em seu interior, de processos espaços-temporais diferenciados entre o Norte da América – notadamente EUA e Canadá e o que denominamos América Latina – desde o Rio Grande no México até o Cabo de

⁹⁷ **Aníbal Quijano Obregón** (Yanama, provincia de Yungay, 1928) é um sociólogo e teórico político peruano. Atualmente é diretor da cátedra América Latina e a Colonialidad del Poder na Universidad Ricardo Palma, em Lima e professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Binghamton em Binghamton, Nova York, Estados Unidos.

⁹⁸ As Américas são o produto histórico da dominação colonial européia. Mas elas nunca foram apenas uma extensão da Europa, nem mesmo na área da América britânica. Eles são um produto original, cujo padrão próprio e sui generis de desenvolvimento histórico, levou tempo para amadurecer e abandonar sua condição dependente de suas relações com a Europa, especialmente na América Latina. (QUIJANO, WALLERSTEIN, 1992, p.591).

⁹⁹ [...]O americanismo foi a construção de um gigantesco escudo ideológico para o sistema mundial moderno. Ele estabeleceu uma série de instituições e maneiras de ver o mundo que apoiava o sistema e inventou tudo isso do crisol americano. (Quijano, Wallerstein, 1992, p.586).

Fornos no Chile; uma condição que será característica na transferência técnica possibilitada para cada uma das regiões do SMM hierarquizado.

Na unidade geossocial, produzida na longa duração do SMM, é possível encontrar autores também latino-americanos que, ancorados sobre alguns componentes das ASMs, produzem ideias para o estudo dos processos de colonização em seus componentes econômico-políticos, e ideológico-culturais, e que possibilitam ferramentas para a análise do Espaço-Escolar. O reconhecimento de que, tanto a Colonialidade como Modernidade fazem parte de um mesmo movimento dependente, a nosso ver, compreende a produção do espaço verticalizado:

Una es impensable sin la otra [...] gracias a la colonialidad, Europa pudo producir las ciencias humanas como modelo único –aunque no en una relación causal, sino de interdependencia–, válido, universal y objetivo de producir conocimientos, a la vez que desechó todas las epistemologías de la periferia. (PACHÓN, 2012 p. 12)¹⁰⁰.

Muitos pensadores, na América Latina¹⁰¹, reconhecem/acolhem a ideia da Modernidade nascida no século XVI e da permanência de elementos de caráter ideológico-culturais configurados nessa Colonialidade. Assim, emergem conceitos chaves¹⁰² que fundamentam uma proposta da produção intelectual latino-americana e que guardam relação com a proposta – em diferentes níveis – das ASMs.

Numa perspectiva que vincula as ASMs e a educação, destacamos também o texto intitulado: *La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial y la educación comparada en la era de la Globalización*, publicado em 2011 pelo professor Robert F. Arno¹⁰³, da

¹⁰⁰ Um é impensável sem o outro graças à [...] colonialidade, a Europa conseguiu produzir as ciências humanas como um modelo único - embora não em uma relação causal, mas em uma interdependência - válida, universal e objetiva de produzir conhecimento ao mesmo tempo que descartou todas as epistemologias da periferia. (PACHÓN, 2012 p.12).

¹⁰¹ Entre eles Enrique Dussel, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gomez, e a quem fazemos referência, Aníbal Quijano, e muitos outros preocupados por debates sobre a teologia da liberação, teoria da dependência, filosofia da liberação, estudos pós-coloniais, estudos culturais, estudos subalternos, marxismo entre outros.. Todos esses autores alimentaram uma produção acadêmica que visa o fortalecimento do que poderíamos denominar uma filosofia latino-americana.

¹⁰² Não ampliaremos nossa análise sobre a questão, mas no percurso podem emergir alguns conceitos tais como “o mito da modernidade” proposto pelo Dussel. Para ele, em 1492 ocorre a primeira modernidade compreendendo-a não como um processo local-europeu, mas como um processo de caráter mundial. Destacamos também “a colonialidade do poder”, proposta pelo Aníbal Quijano, que se refere à invasão do imaginário do “outro”, além do conceito de “violência epistêmica” retomada pelo Santiago Castro-Gomez, que também desenvolve o conceito da “Hybris do Ponto zero”, onde discute como em Descartes tem-se aberto a discussão para o subjetivo e com isso a possibilidade de dar nome de novo a tudo, isso pela diferenciação marcada entre o observador e o objeto, o que vincula a superioridade e a “missão civilizadora” atribuída a Europa.

¹⁰³ Cf. ARNOVE, R. *La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial” y la educación comparada en la era de la Globalización*. RELEC, v. 2, nº. 2, 2011. p. 51-62.

Universidade de Indiana nos EUA. Nele, a ênfase recai sobre estudo comparado de sistemas educativos a partir de dois aspectos: o primeiro, vinculado diretamente à perspectiva de I. Wallerstein – trazendo algumas das ideias já expostas; e a segunda, denominada por Arnove (2011) como “perspectiva neoinstitucionalista”, associada à ideia de uma cultura mundial¹⁰⁴. Sobre o tema Arnove (2011) destaca:

Según el marco teórico neo-institucionalista, la constitución de instituciones, como el sistema educativo, así como la construcción de Estados-nación con ciudadanía, se basa en normas extendidas y en expectativas profundamente arraigadas sobre la manera en que el mundo está ordenado y debería serlo. (ARNOVE, 2011, p. 52)¹⁰⁵.

Com isso, quer-se ressaltar que os elementos da expansão dos sistemas educativos guardam uma estreita relação com o sistema-mundial, razão pela qual, essa expansão impacta em todas as nações (ARNOVE, 2011). Agrega o autor, comentando sobre as pesquisas que mostram ligação entre a Ilustração e o que denominamos sistema técnico educacional:

Boli y Ramirez sostienen que los sistemas formales de educación representan, de acuerdo con una ideología universalista, los medios por los cuales las naciones no sólo se modernizan y prosperan económicamente, sino también la ruta más segura para realzar el talento de las personas. Como un requerimiento obligatorio hacia todos los niños/niñas y jóvenes de determinadas franjas etarias y una institución regulada por el Estado, la educación también se transforma en agente para crear ciudadanos y ciudadanas con iguales responsabilidades y derechos. (ARNOVE, 2011, p. 52)¹⁰⁶.

Nesse sentido, a preocupação dessa perspectiva está na cultura do SMM, marcando uma crítica às análises realistas, que assinalam ter uma visão economicista que segrega a dinâmica do sociocultural. Enquanto para os neoinstitucionalistas o olhar foca uma cultura mundial, com domínio nos sistemas educativos, para os realistas as análises centram-se na ideia da extração da mais-valia dos países periféricos pelos países do centro, sendo que a escolarização é a base para tal reprodução. Frente a esse debate, Arnove (2011) afirma que:

¹⁰⁴ Um dos seus fortes representantes seria John Meyer, da Universidade de Stanford, que focaliza sua intenção para a explicação da expansão mundial dos sistemas educativos.

¹⁰⁵ De acordo com o quadro teórico neo-institucional, a constituição de instituições, como o sistema educacional, bem como a construção de estados-nação com cidadania, é baseada em normas generalizadas e expectativas profundas sobre o modo como o mundo é ordenado e deveria seja ele. (ARNOVE, 2011, p.52).

¹⁰⁶ De acordo com o quadro teórico neo-institucional, a constituição de instituições, como o sistema educacional, bem como a construção de estados-nação com cidadania, é baseada em normas generalizadas e expectativas profundas sobre o modo como o mundo é ordenado e deveria seja ele. (ARNOVE, 2011, p.52).

Si bien no se descarta la utilidad de los análisis institucionalistas sobre el funcionamiento de un sistema cultural transnacional, Arnove señaló estar en gran medida de acuerdo con el pedido de Wallerstein para una ciencia social más inclusiva, uniendo lo nomotético con lo ideográfico, que “el análisis de sistema mundial no sólo expande los macro-análisis para considerar las acciones de agencias educativas en un sistema verdaderamente internacional, sino también realza nuestra comprensión de las fuentes de cambio y conflicto en el micro-sistema de la escuela y el aula. (ARNOVE, 2011, p. 54)¹⁰⁷.

Consideramos que ambas as perspectivas, Realista e Neoinstitucionalistas, junto com os aportes dos latino-americanos, podem compor a explicação do Sistema Técnico da Educação¹⁰⁸ e a produção do Espaço-Escolar no SMM. O diálogo entre elas possibilita um tratamento das relações econômico-políticas e ideológico-culturais que circulam no Espaço-Escolar em sua forma-conteúdo, admitindo que haja uma inseparabilidade entre as ações e objetos que ancoram relações materiais e simbólicas em seu interior.

Nesse sentido, temos em conta que a América Latina é uma unidade geossocial que nasce no século XVI, ancorada ao SMM – nascido no mesmo século. Esse olhar ampliado das ASMs resulta em numa visão “grande angular” da produção do Espaço-Escolar no interior do capitalismo histórico-espacial.

3.2 Capitalismo Histórico-Espacial e a produção do Espaço-Escolar

A história do SMM se mistura com a da produção do espaço mundial, que contém um repertório muito amplo de sistemas, de objetos e ações, que não podem ser reduzidos a uma perspectiva de trocas econômico-políticas, mas também ideológico-culturais. Um processo que se inicia no século XVI e que hoje parece estar em crise¹⁰⁹. Nessa produção do espaço é

¹⁰⁷ Embora a utilidade das análises institucionalistas sobre o funcionamento de um sistema cultural transnacional não seja descartada, Arnove apontou que ele estava em grande parte de acordo com o pedido de Wallerstein de uma ciência social mais inclusiva, ligando o nomotético ao ideográfico, que “o A análise do sistema global não só amplia as macro-análises para considerar as ações das agências educacionais em um sistema verdadeiramente internacional, mas também melhora a nossa compreensão das fontes de mudança e conflito no micro sistema da escola e da sala de aula. (ARNOVE, 2011, p.54).

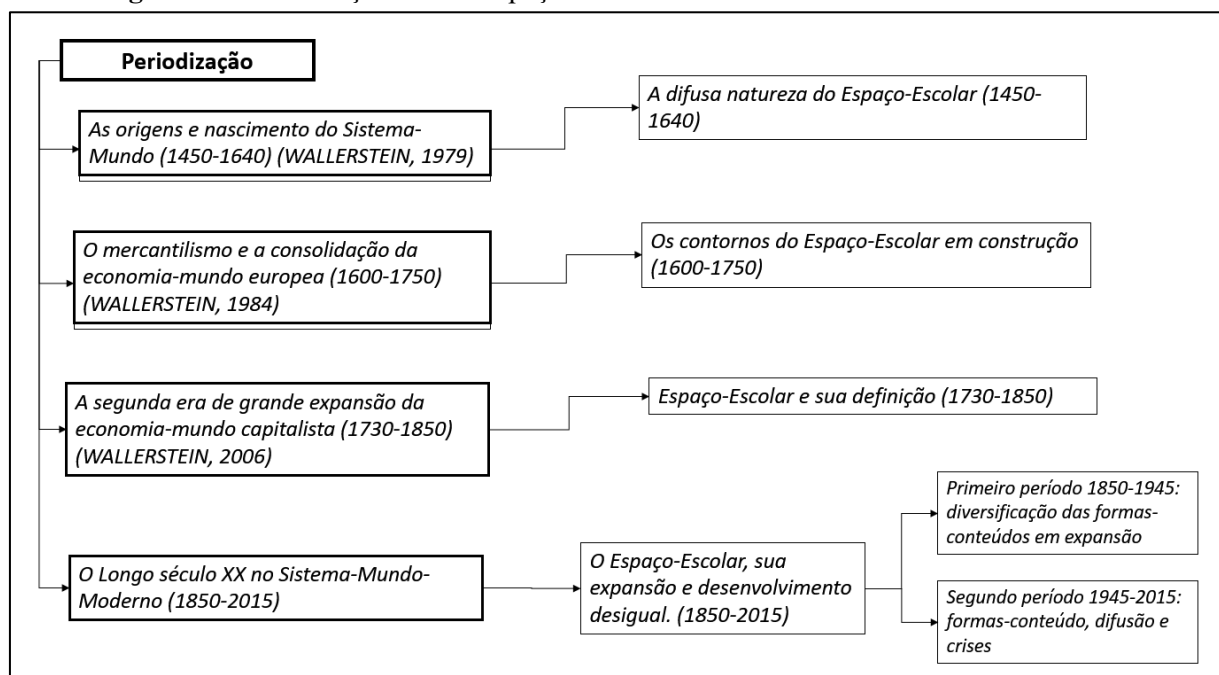
¹⁰⁸ Ressaltamos que autores como o Milton Santos e David Harvey assumem a existência de um sistema-mundial, elemento que nos permite dar um marco conceitual coerente entre os referenciais aqui enunciados. O primeiro reconhece, desde os apontamentos de Braudel e evidencia na sua produção a existência não só de um sistema-mundial, mas também de periodizações de longa duração. No caso do segundo, assume-se de igual forma o conceito, só que ele se concentra mais no século XX. Ambos se situam dentro das análises de ordem estrutural sobre o capitalismo histórico-espacial, visando explicar a produção do espaço.

¹⁰⁹ Sobre o tema ver I. Wallerstein em “*Após do liberalismo*” (2002), e “*La decadência de Imperio*” (2007). Em ambos os textos, o autor expõe o processo de esgotamento não só da hegemonia norte-americana, mas do pensamento que configurou a geocultura do SMM: o liberalismo centrista. Cf. WALLERSTEIN, I. M. **Após o liberalismo**: em busca da reconstrução do mundo. Trad. de Ricardo Aníbal Rosenbusch. **Petrópolis, RJ: Vozes, 2002**; WALLERSTEIN, I. _____. **La Decadencia del Imperio**. Caracas, Venezuela: Milenio Libre, 2007b.

possível encontrar as pistas para descrever-explicar o Sistema Técnico da Educação e a produção do Espaço-Escolar. Nesse sentido, lembramos as relações de tais componentes com temas como as ideias pedagógicas, a geocultura e a configuração do Estado Liberal Burguês.

A partir desse pressuposto, é possível afirmar que o capitalismo histórico-espacial e o Espaço-Escolar têm uma proximidade na sua progressão dentro da realidade espaço-temporal do SMM, conforme pode ser visto na Figura 8.

Figura 9 – Periodizações sobre Espaço-Escolar no Sistema-Mundo Moderno.



Fonte – Elaboração do autor (2017).

3.2.1 As origens do Sistema-Mundo (1450-1640): a difusa natureza do Espaço-Escolar

Encontramo-nos diante do surgimento do SMM em que a Economia-Mundo Capitalista – EMC começa a ser forjada (WALLERSTEIN, 1978). Muitos dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais situam-se na Europa, onde conflui a crise do feudalismo, uma nova organização do trabalho, a aparição de algumas reflexões sobre o Estado, o estabelecimento do absolutismo em algumas nações e, não menos importante, a expansão territorial, resultado da colonização da América em 1492. Somam-se a isso, pelos seus desdobramentos, a Reforma Protestante e a Contrarreforma, eixos dos componentes ideológico-culturais do nascente sistema.

A crise do feudalismo foi definida como um esgotamento dos seus componentes econômico-políticos, derivando numa complexa conservação da nobreza, sustentada no

trabalho campesino, num período marcado pela influência dos fatores demográficos e climáticos:

[...] aproximadamente del año 1150 al 1300, se vio una expansión en Europa en el marco del modo de producción feudal, una expansión simultáneamente geográfica, comercial y demográfica. Desde aproximadamente el 1300 hasta el 1450, lo que se habría expandido se contrajo de nuevo en los tres niveles de la geografía, el comercio y la demografía. (WALLERSTEIN, 1979, p. 52)¹¹⁰.

Na mesma linha, o componente ideológico-cultural, ancorado na Igreja, estava em questão. O debate sobre a autoridade divina e terrena assume diversos matizes que levaram não só a levantes e inconformismos dos agentes, mas também provocaria reflexões em torno do Estado, o que desenha o deslocamento do poder da Igreja para o Estado¹¹¹.

Nesse panorama, estabelece-se uma EMC, que vai consolidando-se pelos avanços nas redes comerciais internas e sistemas técnicos incipientes¹¹² na Europa desde o século XII. Além disso, com uma importante aglomeração urbana e uma intensificação progressiva das rotas de comércio, onde as feiras e mercados têm um papel importante, assim como os burgos e pequenas cidades.

No processo de adensamento das rotas comerciais, atende-se não só o Mediterrâneo, mas também a Europa em geral. Por conseguinte, gera-se uma transferência técnica e, consequentemente, uma difusão-troca de sistemas técnicos e seus respectivos sistemas de ações e objetos. A esse respeito, podemos tomar como referência um aporte de Braudel que observa, que:

[...] todas las técnicas, todos los elementos de las ciencias se trocan y viajan a través del mundo, desde siempre. Hay un incesante movimiento de difusión. No entanto, asociaciones, agrupamientos de técnicas [...] se difunden de forma deficiente, tal como el capitalismo, suma de artificios, de procesos, de hábitos, de realizaciones. (BRAUDEL, 1986, p. 21)¹¹³.

¹¹⁰ [...] aproximadamente 1150 a 1300 viu uma expansão na Europa no âmbito do modo feudal de produção, uma expansão simultânea geográfica, comercial e demográfica. De cerca de 1300 a 1450, o que expandiu novamente contraiu-se para os três níveis de geografia, comércio e demografia. (WALLERSTEIN, 1979, p.52).

¹¹¹ Mostra disso, encontramos em Nicolas de Maquiavel (1469-1527), que argumenta sobre as tensões de uma Itália que fica relegada da nova econômica-mundo situada na periferia.

¹¹² Neste momento histórico havia um meio técnico incipiente, ainda vinculado ao natural. “Ambiente natural generalizado que foi utilizado pelo homem sem grandes alterações. As técnicas e o trabalho são combinados com os dons da natureza, com os outros, sem mediação” (SANTOS, 2000, p. 198, trad.nossa). No processo encontramos as bases para o meio técnico. “O período técnico testemunhou o surgimento da área de usinagem. Os objetos que formam o ambiente não são apenas objetos culturais; eles são culturais e técnicos ao mesmo tempo” (SANTOS, 2000, p. 199, trad.nossa).

¹¹³ [...] todas as técnicas, todos os elementos das ciências são trocados e viajam por todo o mundo, sempre. Existe um movimento incessante de difusão. No entanto, associações, agrupamentos de técnicas [...] espalharam-se mal, como o capitalismo, a soma dos artificios, processos, hábitos e realizações. (BRAUDEL, 1986, p.21).

Ainda, podemos acrescentar a ideia dos meios técnicos e, com eles, a existência de sistemas técnicos (SANTOS, 2000). Contudo, não é possível conseguir uma transferência totalizadora deles sobre o espaço. Isso implica produções de espaços disformes:

Como el espacio no es homogéneo y evoluciona de modo desigual, la difusión de los objetos modernos y la incidencia de las acciones modernas no es la misma en todas partes. Algunos subespacios, dotados de las modernizaciones actuales, pueden acoger las acciones de interés para los actores hegemónicos. (SANTOS, 2000, p. 284)¹¹⁴.

Por tudo isso, o tema da transferência técnica é uma constante que funciona de acordo com a hierarquia espacial. Nela, a região é uma unidade hierarquizada tanto nos aspectos econômico-políticos como nos ideológico-culturais do sistema-mundo. Exemplo disso são os primeiros circuitos de transferência pelos quais a Europa vai produzindo espaços e sistemas de rede de cidades, que ocorrem em paralelo com a colonização da América e que serão ampliados com o correr da história, permitindo um sistema-rede que geraria transferências técnicas de longa distância baseadas na dominação.

Nota-se que isso não foi possível sem os progressos dos sistemas técnicos – que acompanham a produção do espaço – e pela interação de sistemas de objetos e ações de uma para outra época, além do avanço da tecnificação. A bússola, por exemplo, possibilitou a orientação geográfica em maiores distâncias, assim como a cartografia ampliou os registros da representação do espaço. Esses elementos foram aperfeiçoados e, juntamente com outros, compuseram um acervo de ferramentas de controle espacial que, para uma EMC nascente, põe a discussão o tema da Soberania.

Contudo, será a imprensa um dos eixos para a transferência técnica, não só dos componentes econômico-políticos, mas também dos ideológico-culturais. Seu aperfeiçoamento, alcançado pelo alemão J. Gutenberg (1400-1468), permitiu o passo da reprodução manual dos textos para a reprodução mecânica, aumentando assim a velocidade e a capacidade de mobilizar as diferentes “informações” que dão início a uma aceleração da produção de ideias pedagógicas ancoradas nas tensões ideológico-culturais no centro do SMM.

Ainda assim, no interior do sistema-mundial, existem diferenciações técnicas, de situação de capital (HARVEY, 2013), que resultam numa hierarquia espacial, nem todos os

¹¹⁴ Como o espaço não é homogêneo e evolui de forma desigual, a difusão de objetos modernos e a incidência de ações modernas não são iguais em todos os lugares. Alguns subespaços, dotados de modernizações modernas, podem receber ações de interesse para atores hegemônicos. (SANTOS, 2000, p.284).

espaços recepcionam os desdobramentos técnicos de maneira idêntica. Wallerstein (1979) indicou três conceitos-escalas que podem ajudar-nos a compreender essa diferenciação técnica. Para o autor, existem dentro da economia-mundo:

- 1 Os centros, que têm como características importantes um forte aparelho de Estado, o que reflete uma composição técnica na ordem econômico-política e ideológico-cultural, permitindo-lhe centralizar ou controlar o fluxo de bens e serviços no sistema, o que para nós é o controle da transferência de sistemas técnicos¹¹⁵.
- 2 As semiperiferias compostas por Estados não tão fortes, em alguns casos inexistentes e com graus de autonomia débil, mas importante para a estrutura do sistema, ao ser zonas de transferência.
- 3 As periferias e as denominadas áreas externas. Cada uma delas representa uma regionalização espacial que está determinada, em nossa consideração, pela concentração técnica e suas possibilidades de transferência.

No centro desse SMM¹¹⁶, situa-se a exploração de diversos capitais, o que inclui a geração de sistemas técnicos, logo transferidos para a semiperiferia e periferia. Em consequência, a composição técnica, na qual se tem acesso numa região específica, determina seu posicionamento dentro do SMM e da EMC e explicaria o desenvolvimento geográfico-espacial desigual proposto pelo Harvey (1990). Isso tem como resultado a pouca ou mínima transferência técnica para certas regiões, efeito da complexa situação dos capitais ou, simplesmente, de sua incapacidade de dotar sistemas técnicos fora de seus arranjos socioprodutivos.

A transferência técnica, por sua vez, fica unida à produção do seu espaço. Nesse período, o sistema-mundial situa a América e a Europa Oriental como parte da periferia; a primeira, como figura da colonização e produção como a *Encomenda* e a *Mita*¹¹⁷, e a segunda, com a forma da segunda servidão. Juntas, essas regiões articularam-se aos circuitos mercantis da economia-mundial, ou seja, aos circuitos de transferência técnica. Essa hierarquia espacial

¹¹⁵ É importante ressaltar que os sistemas técnicos, que produzem o espaço, vinculam componentes tanto materiais como simbólicos. Assim, os condicionantes econômico-políticos e ideológico-culturais se ancoram neles e se transferem/circulam nos sistemas-redes do capitalismo histórico-espacial.

¹¹⁶ É preciso ressaltar que o SMM, nascido na Europa no século XVI, com o tempo consegue estender-se pelo mundo. Com isso, assinalamos que existem outros sistemas-mundiais e outro tipo de Economia-Mundo, como afirma o Braudel (1986). Contudo, o SMM e a EMC fazem parte de um mesmo sistema histórico-espacial. Cf. BRAUDEL, F. **A dinâmica do capitalismo**. 2 a. ed. Lisboa: Editora Teorema, 1986.

¹¹⁷ A Encomenda e a Mita foram sistemas de trabalho. A primeira consistia na encomenda de um grupo de índios sob mando-proteção de um “encomendero” quem os evangelizava. Os índios trabalhavam e rendiam tributo. A segunda consiste num trabalho obrigatório, por um determinado tempo, por parte dos índios.

resultante influencia a recepção dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do nascente SMM, dando características pontuais e hierarquizadas na produção do Sistema Técnico da Educação.

Um bom exemplo disso é a Espanha, que nesse período assume a liderança sobre o sistema-mundo. Ela insere, na América, sistemas técnicos para a produção centrada na agricultura e mineração extensiva, formas de produção que não precisavam de maior aperfeiçoamento técnico, levando a uma exploração sobre indígenas e, mais tarde, sobre trabalhadores escravizados vindos da África. Essa liderança, dividida com Portugal¹¹⁸, será temporal. As intenções imperialistas de Carlos V levariam o Império Espanhol ao fracasso e à perda da liderança.

Na segunda metade do “longo século” XVI, após período de estagnação econômica e social, Espanha e Portugal vão parar na semiperiferia¹¹⁹. Esse elemento marca na entrada, uma exclusão social e espacial, ainda mais aguda, da América dos Centros SMM. A situação abre a janela para que a Holanda e a Grã-Bretanha, países que aproveitarão as vantagens outorgadas pelos seus vizinhos do sul do continente, tomem a liderança. Assim, a segunda parte do século XVI é “a história de como Amsterdam juntou os do império em dissolução” (WALLERSTEIN, 1979, p. 282). Em ambos os casos, os países do norte europeu conseguem a consolidação de uma série de sistemas técnicos que levaram para um refinamento em seus sistemas de objetos e ações, permitindo, ao menos a Holanda, emergir como a nova hegemonia do SMM. Podemos apontar o aumento do poder da Bolsa de Amsterdam, um elemento, que podemos dizer, é marcante no Sistema Técnico da Educação produzido nas periferias do SMM, no caso pontual da América Latina.

Essa hegemonia, entendida como “a capacidade de um Estado exercer funções de liderança e governo sobre um sistema de nações soberanas” (ARRIGHI, 1996 p. 27), podemos apontar que é a capacidade de concentração técnica, ou domínio de um determinado meio técnico, ou que possibilita uma conjugação de sistema de objetos e ações para a melhoria da situação dos capitais e sua reprodução, tendo desdobramentos nas hierarquias do SMM e na produção-controle do espaço-tempo.

¹¹⁸ Pelos ditames das denominadas “Bulas Alejandrinas”, emitidas pela Santa Sede em 1493 e que não só dão autoridade ao Reino de Castilla sobre a América, mas fixam os limites de um novo território português no novo continente.

¹¹⁹ Sua semiperiferização está dada também pela debilidade produtiva nacional e o domínio da nobreza e o clero o que leva a uma incipiente burguesia que não consegue entrar no emaranhado das relações econômico-políticas (WALLERSTEIN, 1979). CF. WALLERSTEIN, I. **El Moderno Sistema Mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea del siglo XVI** Vol. I. Mexico: Siglo XX, 1979.

O caso de Grã-Bretanha e Holanda foi o de países onde a articulação entre os burgueses e nobreza sucedeu-se a favor da implantação sistemas técnicos – como o caso da navegação e seus refinamentos técnicos, que envolveram componentes econômico-políticos e ideológico-culturais concretos, e onde o Estado absolutista será marca. Países como a França, desgastado pelas guerras com a Espanha¹²⁰, terão, no seu interior, os processos de fechamento, unificação do mercado e relações burguesia-nobreza não favoráveis, o que não permitiu entrar na concorrência pela hegemonia. Em uma situação similar, a Alemanha, que além de ter uma divisão de território muito forte, estava afetada diretamente pela caída do Carlos V, que com sua quebra, e junto com a Casa dos Fuger¹²¹, deixa um território com um atraso técnico complexo.

O Estado, como vemos, converte-se em parte central da ordem econômico-política. Três fatores característicos em seu desenvolvimento são importantes: sua extensão (burocratização); o impacto econômico (controle dos capitais); e seu conteúdo de classe (WALLERSTEIN, 1979, grifos nossos). Para isso, o Estado vai atrás da monopolização da força/violência com a criação dos primeiros exércitos, marca da concretização da importância do espaço para o SMM e seu agir geopolítico e assim como de um Sistema Técnico de Educação.

O componente ideológico-cultural é muito importante nesse período, além de próximo ao econômico-político. Podemos enxergá-lo nas ideias pedagógicas que transitam no ambiente do SMM, em que acontece uma revalorização do pensamento greco-romano, em que a preparação do homem burguês “[...] se caracteriza pelo elitismo, pelo aristocratismo e pelo individualismo liberal. Correspondia principalmente ao clero, a nobreza e a burguesia nascente” (GADOTTI, 2003, p. 52). É conhecimento que a preocupação, centrada no humanismo, apresenta-se contrária às ideias da Igreja e sua relação com o Estado. A proposta do laicismo¹²² é a marca nesse período e, em geral, do Sistema Técnico da Educação.

¹²⁰ Ainda que consiga a paz com o *Cateau-Cambresis* em 1559.

¹²¹ É uma das casas comerciais desse período, talvez a mais importante dada sua relação com o reinado de Carlos V. As casas comerciais deram financiamento em uma espécie de capital usurário que mais para frente seria melhorado com o aparecimento dos bancos e as bolsas, melhoras técnicas que aconteceram em Amsterdam sob a hegemonia holandesa.

¹²² Para Carretero Pasin (2007) “O secularismo pode ser entendido, em termos gerais, como a conquista da emancipação por uma sociedade de todas as tutelas religiosas. Mais especificamente, no Ocidente, o triunfo do secularismo estava associado à autonomia alcançada pela sociedade ocidental em relação às instâncias religiosas a que anteriormente havia sido subordinada no Antigo Regime. Em uma leitura, que podemos chamar de política, o secularismo significa a ruptura de submissão e controle de instituições sociopolíticas em relação ao quadro das instituições religiosas realizadas no Ocidente” Cf. PASIN, A. El Laicismo. ¿Una religión Metamofoseada? *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, v. 1, n. 15, p. 139, 2007, Trad. nossa. Disponível em: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/15/ecarretero.pdf>>. Acesso: 21 out. 2017.

O papel que teve a Reforma Protestante e a Contrarreforma, e seus desdobramentos para o Sistema Técnico da Educação, serão contundentes ainda hoje. A primeira delas, liderada por Martin Lutero (1483-1546), faz o planejamento de como a educação é um dever do Estado, como meio de bem-estar e progresso, ancorando-se nas ideias todas do protestantismo. São ideias que animariam figuras como a de Juan Calvino (1509-1564), no desenvolvimento de reformas que se difundiram na Holanda e na Grã-Bretanha, ajudado pelo uso da Bíblia como artefato para a divulgação desse componente ideológico-cultural. Nesse contexto, a imprensa tem um destacado protagonismo e, com isso, a possibilidade de transferência técnica que se deu para esses dois países.

Por outro lado, na Contrarreforma, foi empregado o uso do *Ratio atque Institutio Studiorum* (1599)¹²³, que continha os planos, métodos e programas de uma educação católica (GADOTTI, 2003). A formação jesuítica centrou-se na formação do burguês, ancorada na tradição, além da formação catequista e evangelização das colônias americanas. O *Ratio Studiorum* e em grande medida a Bíblia de Lutero, configuram-se como documentos-objetos indissociados de ações que impactaram o Sistema Técnico da Educação.

O mais forte desses impactos pode ser visto na influência que tiveram os Jesuítas durante a colônia na América; com Ignácio de Loyola (1491-1556), levaram uma série de componentes ideológico-culturais nas ideias pedagógicas ancoradas. Sua proposta cruzava o pensamento aristotélico e os aportes de Santo Tomas de Aquino, num dualismo prático, entre a utilização do Sistema Técnico da Educação para o homem europeu e para o “outro” americano, baseado formalmente na evangelização, salvação e civilização.

Podemos questionar afinal como estes dois documentos têm produzido o Espaço-Escolar. Cada um deles tem marcas discursivas e ideias de mundo próprias, ainda que ancoradas no pensamento teológico. Contudo, Buffa e Almeida (2007) apontam como no fundo são similares, particularmente na introdução de sistemas de objetos e ações como a seriação, a organização segundo as idades, horários, as recompensas e castigos, a escolha de textos para o ensino, a definição das disciplinas escolares, assim como a organização hierárquica dos espaços. Os pátios dos jesuítas, por exemplo, eram fechados e próximos a edifícios de autoridade como a igreja, os pátios protestantes eram abertos para a rua e os prédios escolares eram mais relevantes (BUFFA; ALMEIDA, 2007). Elementos que podemos considerar permanentes nosso Espaço-Escolar.

¹²³ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

Mas, temos que dar conta, tal como a Historiografia da Educação e a Cultura Material da escola tem apontando, que não só os objetos têm uma influência sobre as práticas, mas os discursos veiculados por estes expressam visões de mundo, de homem e de sociedade. Basta pensar nos desdobramentos das escolas protestantes no norte europeu que tem uma visão mais pragmática dos processos de ensino frente aos desdobramentos da escola jesuíta. Em ambos os casos produções escolares que transitaram até América Latina, encontrando e produzindo o que Meyer e Ramirez (2010) denominam de Isomorfismo Institucional, ou a tensão Forma-Conteúdo (Santos, 2000). Uma conjugação de sistemas de objetos e ações sobrepostos e reproduzidos nas relações concretas do espaço-tempo que ainda hoje permanecem nos Espaços-Escolares na América, numa mostra da fixação contundente no início da modernidade com uma rigidez e inflexibilidade (GOERGEN, 2005, p. 48).

Paralelamente, a essas duas grandes forças sobre o Sistema Técnico da Educação, podemos encontrar um interesse pela educação da alma e do espírito na perspectiva platônica¹²⁴. Contudo, com R. Descartes (1596-1650) e seus aportes no *Discurso do Método* (1637), encontramos a promulgação de uma mudança no conhecimento que, baseado na fé, iria para um fundamentado na ciência e na razão. Com isso, seriam construídas as bases da crítica do modelo educacional humanista, propondo um de base matemática como modelo perfeito. Note-se, que essa obra foi escrita no francês, língua popular na época, o que permitirá sua transferência técnica e uma série de transformações no olhar do mundo, sobretudo com a possibilidade de nomear o “outro” pela subjetividade (CASTRO-GOMEZ, 2005b)¹²⁵.

O Sistema Técnico da Educação, naquela época, esteve caracterizado pela preocupação dual entre a formação do cidadão e a formação de um bom homem cristão, quando na América, o debate da educação está atravessado pela hierarquização não só

¹²⁴ Como é o caso de M. de Montaigne (1553-1592). Gadotti (2003) citando ao Montaigne sobre o tema “As faculdades são verdadeiras prisões para o cativo da juventude e tornam cínico e libertino antes de se tornar assim. Vá e veja essas escolas nas horas de estudo: você ouvirá apenas gritos de crianças martirizadas e professores irritados. Um bom jeito de despertar o interesse pelas lições nessas almas tímidas e tímidas, dessa forma de dar-lhes franzida e chicotear na mão! Que método mais injusto e pernicioso!”. Cf. GADOTTI, M. **Historia de las Ideas Pedagógicas**. Mexico: Siglo XXI, 2003, p.60.

¹²⁵ Castro-Gomez aponta “Descartes argumenta que a certeza no conhecimento científico só é possível se o observador primeiro se livrar de todas as opiniões ancoradas no senso comum. Todas as possíveis fontes de incerteza devem ser eliminadas, uma vez que a principal causa de erros na ciência vem da familiarização excessiva do observador com seu ambiente social e cultural. 2 Descartes, portanto, recomenda que as opiniões “antigas e comuns” do dia-a-dia sejam suspensas, a fim de encontrar um ponto de partida sólido a partir do qual seja possível construir novamente todo o edifício do conhecimento (Descartes, 1984 : 115). Este ponto de partida absoluto, onde o observador faz tabula rasa de todo o conhecimento previamente aprendido, é o que neste trabalho chamaremos o *hybris* do ponto zero”, o que se configura como a possibilidade de dar nome a tudo pela primeira vez o que implica legitimar ou não saberes, objetos e ações. Cf. CASTRO-GOMEZ, S. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005b.

espacial dentro do SMM, mas pela “violência epistêmica” (PULIDO, 2009), que configura esta nova unidade geossocial. O altercado Sepúlveda e De las Casas sobre a dominação colonial, ilustrado pelo Wallerstein (2007), é uma boa referência para compreender isto.

Observando com atenção, os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais vinculados ao sistema-mundo têm um importante lance espacial-situacional. Assim, nesse período, o Espaço-Escolar está influenciado menos pelas intenções de formação do cidadão e mais pelas de educar o bom homem e, com isso, o dualismo que marca o Sistema Técnico da Educação ainda hoje.

No que se refere ao domínio da natureza por parte do Sistema Técnico da Educação, e onde a configuração dos espaços-tempos faz parte dela, Escolano (2000, p. 26) observa como no contexto da época a figura da criança passa a ser parte das inquietações sociais, uma vez que: “a partir da Renascença, a infância começa a adquirir a significação psicológica social que hoje a atribuímos, que está ligada à ideia de duração, ou seja, de um tempo previsto e apropriado”. Além disso, o espaço-social desse ator requer, tanto abstrato como concreto, de maneira similar aos “índios”, a formação para ser um bom homem, e para isso precisa do controle dos “biorritmos”.

Dentro da agitação comercial da economia-mundo, os espaços do Sistema Técnico da Educação e seus tempos adquirem relevância, ao menos na Europa. Ainda assim, o sistema técnico tem a característica de segregação e exclusivismo – ainda hoje presente para milhões de pessoas no mundo. Sua marca estava dada pela hierarquia do mesmo sistema. Enquanto, tínhamos regiões onde se formavam os bons homens, em outras tínhamos a domesticação do bárbaro. Nessa linha, o peso da Igreja será a marca de longa duração na produção dos espaços em sua forma-conteúdo. Buffa e Almeida (2007) destacam que:

[...] en la edad media europea, la cultura letrada, privilegio del clero, era transmitida a los oblatos, y no a todos, en los monasterios. Un monasterio medieval situado lejos de las pocas y pequeñas aglomeraciones urbanas era una unidad auto-suficiente, una pequeña ciudad" lugar de enseñanza a los monjes. (BUFFA; ALMEIDA, 2007, p. 130)¹²⁶.

Sobre isso sublinhamos dois aspectos: o primeiro que o caráter naturalista, que relaciona a educação à imagem idílica da escola-natureza, não é uma questão de ecologia e sustentabilidade ambiental; e o segundo que os processos de crescimento urbano não têm em

¹²⁶ [...] na Idade Média européia, a cultura alfabetizada, o privilégio do clero, foi transmitida aos oblatos, e não a todos, nos mosteiros. Um mosteiro medieval situado longe das poucas pequenas aglomerações urbanas era uma unidade auto-suficiente, uma pequena cidade "um lugar de ensino para os monges (BUFFA, ALMEIDA, 2007, p.130).

conta, formalmente, espaços para o desenvolvimento das ações educativas. Nesse sentido, podemos dizer que existe uma relação entre os processos de urbanização e a situação e concentração do sistema técnico educativo. Isso pode ser evidenciado entre os séculos XV e XVI, quando acontecem processos importantes que dão origem à densificação de redes na EMC.

Desse modo, o fluxo estabelece relações com componentes fixos da paisagem, nesse caso os monastérios, o que vai configurar a materialidade dos colégios no século XVI (BUFFA; ALMEIDA, 2007). Tal fato marca o convívio de objetos técnicos numa perpetuação arquitetônica. No entanto, pelo efeito do crescimento urbano, o que antes ficava longe dos centros urbanos numa harmonia com a natureza, passa a ser absorvido na “conurbação”, o que produz um Espaço-Escolar que hibrida sistemas de objetos e de ações, quer dizer, formas-conteúdos diferenciados.

Adicionalmente, podemos apontar que a expansão urbana representou um crescimento no fluxo de componentes econômico-políticos e ideológico-culturais. Uma difusão, onde o Sistema Técnico da Educação abre-se para recolher as inquietudes e necessidades sociais de ensinar a ler e escrever – a alfabetização, assim como matemática. Nesse contexto, a inquietude sobre o currículo toma mais relevância.

Assim, a articulação de um sujeito, o professor, e de espaços para a ação do ensino, uma estrutura salarial e sistemas de objetos como os mobiliários, tornam-se mais relevantes. Na aglomeração de sistemas-redes de transferência técnica, não só se produziu o espaço na cidade, como gerou um Espaço-Escolar, resultado dessa transferência marcada pela hierarquia e o desenvolvimento desigual. Além disso, encontramos nos Centros, como o incentivo da situação das capitais, a chamada geração de mobilidade social o que provoca migrações.

Certamente, numa visão mais ampliada, o Espaço-Escolar da época é a forma-conteúdo do humanismo ou, para Buffa e Almeida (2007), “a Matriz”. Na sua incorporação de sistemas de objetos e ações, para a produção do Espaço-Escolar se fazem presente a Reforma e a Contrarreforma, ambas com alguns matizes¹²⁷.

De certo, o repertório de sistemas de objetos e ações, que produzem o Espaço-Escolar, não é espontâneo e guarda relações com todo um sistema técnico marcado pelos componentes

¹²⁷ O protestantismo teve seu “primer colegio protestante creado en 1538 en Estrasburgo, llamado Alta Escuela, se tornó un modelo en Europa del s. XVI, inspirando, por ejemplo, el colegio calvino de Ginebra, ciudad que se tornó la Roma de los reformistas”. Cf. BUFFA; ALMEIDA. _____. Colégios do século XVI: Matriz pedagógico-espacial de nossas escolas. In: _____. **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: Itinerários Históricos**. Brasil: Cortes Editora, 2007, p. 149. Em relação à igreja católica, é com o Concílio de Trento conectado com a Companhia de Jesus com atuação na América em 1543, se criam a ordem de colégios abertos com enlances na tradição humanista.

econômico-políticos e ideológico-culturais, nas ideias pedagógicas que se situam no espaço. Tal como nos permite compreender Buffa e Almeida (2007):

[...] las rupturas en la organización del espacio de enseñanza están marcadas por un conjunto de aprimoramiento de reglas constructivas y de salubridad, por una articulación más precisa con nuevas propuestas pedagógicas, por un mayor rigor en lo que se refiere a la circulación, ventilación e higiene, por un dimensionamiento más funcional y ergonómico de los espacios, por el desarrollo de las técnicas constructivas, por la atención más cuidadosa con el mobiliario escolar, por la definición de la implantación de las escuelas en las ciudades y hasta por la elaboración de manuales precisos y exigentes en lo que se refiere a construcciones escolares. (BUFFA; ALMEIDA, 2007, p. 160)¹²⁸.

Esse exemplo vincula-se aos aportes da imprensa, que nessa época aportam, em grande medida, o conteúdo do Espaço-Escolar – a difusão do *Ratium* Jesuíta e da Bíblia Luterana como bases na alfabetização. Além disso, esse Espaço-Escolar, efeito dos processos de adensamento dos sistemas-redes mercantis, começa a se alimentar das preocupações e das necessidades sociais que exigem uma EMC – exemplo o letramento. Finalmente, e não menos importante, está o papel da linguagem como mecanismo que possibilita transferências de sistemas de objetos e ações.

3.2.2 Consolidação das bases de um Sistema-Mundo Moderno (1600-1750): os contornos do Espaço-Escolar em construção

Com a Holanda na hegemonia mundial, a economia-mundo declina-se para uma estagnação no seu crescimento que, no período anterior, com a incorporação da América e outras zonas da Europa, particularmente a oriental, tinha sido atenuado. Além disso, nesse período, a fixação de componentes econômico-políticos e ideológico culturais no sistema-mundo será a base para os períodos das revoluções.

O espaço e as relações entre o centro, semiperiferia e periferia vão-se caracterizando pela importante concentração técnica na Holanda e na Inglaterra, e com uma emergência ainda que incipiente no período anterior, da França e Alemanha. A segunda metade do século XVII marca o declínio da Holanda como hegemonia e a ascensão da Grã-Bretanha.

¹²⁸ [...] as rupturas na organização do espaço docente são marcadas por um conjunto de melhorias nas regras de construção e saúde, por uma articulação mais precisa com novas propostas pedagógicas, por um maior rigor em termos de circulação, ventilação e higiene, para um dimensionamento mais funcional e ergonômico de espaços, para o desenvolvimento de técnicas de construção, para a atenção mais minuciosa ao mobiliário escolar, para a definição da implantação de escolas nas cidades e até mesmo para a elaboração de Manuais precisos e exigentes em relação aos edifícios escolares. (BUFFA; ALMEIDA, 2007, p.160).

Paralelamente, a América começa um processo de afirmação dos modelos de produção baseados na produção extensiva, fato que terminaria isolando-a ainda mais tecnicamente.

Na ordem econômica-política, “o século XVII (1600-1750) é um exemplo do modelo cíclico de expansão contração” (WALLERSTEIN, 1984, p. 12). Nesta fase B, do ciclo de expansão-contração Kondratieff¹²⁹, dá-se uma estagnação no seu crescimento, mas não um congelamento nos seus progressos. Esse período, então, mostra ser um dos mais inovadores, de desenvolvimento e de refinamento técnico, como no agrícola, por exemplo. (WALLERSTEIN, 1984). Nesse panorama, as tensões são recorrentes e o espaço adquire maior interesse nos centros do SMM. Isto, pelos interesses na conjuntura do capital e o acesso aos recursos materiais e de mão de obra¹³⁰.

Na ordem ideológico-cultural, temos um período que começa e marca a abertura com relação à Igreja, mostra disso é o grande panorama de pensadores que participaram nas reflexões sobre o Estado e sobre o Sistema Técnico da Educação. Com efeito, a concentração técnica na Holanda e Grã-Bretanha será a força delas na economia-mundo, e gera uma redundância na transferência técnica no seu interior. Tal fato, deu-lhes potencial de inovação e refinamento técnico, por exemplo, na imprensa, nos aparatos mecânicos, na indústria naval e nas estruturas relacionadas aos sistemas-redes comerciais e concentração das Bolsas, o que favorecia a concentração de capitais.

A hegemonia consolidada pela Holanda permite-lhe uma importante transferência técnica dos aspectos econômico-políticos e ideológico-culturais. O país será local de acolhimento de pensadores sobre a educação. Observa Wallerstein que:

[...] las potencias hegemónicas tienden a deslumbrar culturalmente, tienen la necesidad material y medios para desarrollar una actividad científicamente productiva, reflejada en las artes, la política liberalista fomenta la expansión cultural, la riqueza engendra el lujo que se alimenta de productos culturales. Los avances del s. XVI exportado esta tecnología, y con ello conocimientos agrícolas y técnicas por Europa. (WALLERSTEIN, 1984, p. 91)¹³¹.

¹²⁹ A esse respeito aponta Wallerstein (2005, p. 49, Trad. nossa), “o processo de contato de expansão pode ser desenhado como uma curva sinusoidal onde observaremos as fases A (expansão) e B (estagnação). Um ciclo considerado uma fase A seguido por uma fase B às vezes é chamado de ciclo de Kondratieff, em homenagem ao economista que descreveu esse fenômeno claramente no início do século XX.”

¹³⁰ Um exemplo disso encontra-se na Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), com os enfrentamentos dos eixos, protestantes ao Norte, e os católicos no Sul dos Países Baixos; o que derivou na consequente independência da Espanha, vitória a favor dos Holandeses que, com isso, conseguiram uma importante vitória em sua luta pela hegemonia.

¹³¹ [...] os poderes hegemônicos tendem a deslumbrar culturalmente, ter a necessidade material e os meios para desenvolver uma atividade científicamente produtiva, refletida nas artes, a política liberal promove a expansão cultural, a riqueza engendra o luxo que se alimenta de produtos culturais. Os avanços da s. XVI exportou esta tecnologia, e com isso o conhecimento agrícola e técnico pela Europa. (WALLERSTEIN, 1984, p.91).

A Holanda se tornou o refúgio para filósofos como R. Descartes (1596-1659), B. Spinoza (1632-1677), J. Locke (1632-1704), e, sem deixar de lado, o A. Comenius (1592-1670). O panorama que virá na frente, para a Inglaterra, a França e, um tempo depois, a Alemanha, serão os países que concentraram os pensadores. Por conseguinte, se tornarão o que foi Holanda para esse período, isto é, uma sociedade de referência trazendo a ideia proposta pelo Schriewer (2000).

O vínculo desses autores nas discussões sobre o Estado – central no SMM, e o Sistema Técnico da Educação – foi refletido nas influências de Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1623-1704), que darão forma aos postulados que terminaram na criação do denominado Estado Moderno, na perspectiva da existência de uma natureza humana diferente da compreendida até então, derivando, assim, na concepção do Contrato Social.

O primeiro deles, T. Hobbes, ao argumentar que para sair do estado de natureza é necessário um contrato social onde os homens cedem todo o poder ao ente soberano, isto é o Estado. Esse ente soberano, de maneira impositiva, gera uma ordem irrevogável, absoluta e indivisível, na qual há o despojo da potência individual de cada cidadão. Por conseguinte, o Estado, seria então a somatória das potências (CHATELET, 2009). Tal fato permite-nos considerar que o Sistema Técnico da Educação, posto na perspectiva hobbesiana, poderíamos dizer que se enquadraria como um sistema para direcionar o indivíduo a ceder sua potência-capacidade na geração de um coletivo por meio da “força-consenso” do contrato social.

Por outro lado, para John Locke, o Homem nasce proprietário do Ser, a propriedade é natural e o bom governo defende a propriedade privada, fruto do trabalho, elementos que influenciaram a Revolução Inglesa em 1689. O Sistema Técnico da Educação, então, pode ser descrito a partir de um enfoque em que a criança é levada a aprender a ideia do adulto de sua época, baseado em um sistema de objetos e ações curriculares, ancorado no *trivium* e *cuadrivium*, em que se procura o “temperamento original” da criança (SMITH, 2008, p. 32). É a educação que conecta a ideia do progresso social, levando esse sistema técnico a satisfazer as necessidades da produção, componente que iria se fortalecendo no tempo.

Nota-se que ambos pensadores têm desdobramentos importantes pela capacidade de transferência que têm suas ideias ao estar situadas no centro do SMM. Nesse período, a contundência de um nascente sistema técnico, que caminha para o científico, derivaria em que ele ancoraria em suas ideias pedagógicas o refinamento do que no período anterior já se esboça como sendo a fratura Igreja-Estado.

Um claro exemplo disso pode ser encontrado no realismo de J. Locke, na derivação de seu pensamento para as ideias pedagógicas que influenciaram o Sistema Técnico da

Educação. Assim, “ele desenvolveu uma paixão pela razão (Descartes) e o estudo da natureza (Bacon). De humanista, a educação tornou-se científica. O conhecimento só tinha valor quando preparava para vida e para a ação”(GADOTTI, 2003, p. 71).

Essa educação focava a formação da nobreza, ainda que para o século XVII deram-se levantamentos pela democratização, efeito da emergência de novas classes no trabalho assalariado na época anterior. Esses componentes ideológico-culturais, ancorados nas ideias pedagógicas, respondem a um momento de consolidação no SMM. Note-se como, no período anterior (1450-1650), ainda que falemos da tensão entre Igreja-Estado e a fratura do sistema feudal, ainda não havia elementos ancorados nas bases do pensamento pedagógico. Não é à toa que J. Locke escreveu sobre a direção da razão.

No Brasil, houve uma lentidão da transferência técnica no sistema educacional. Nesse período, assistimos ao que Saviani (2008) denomina de “monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional”, quer dizer, um posicionamento do pensamento, nesse caso jesuítico, ainda distante do nascente pensamento baseado no sistema técnico-científico dos centros do SMM, situação que pode ser generalizada para toda a América Latina.

Esse elemento fica ainda mais claro, quando voltamos nossa atenção para os sistemas de objetos e ações que produzem o Espaço-Escolar nessa época e que perdurariam no tempo, no qual Comenius (1592-1670) é peça chave. O Sistema Técnico da Educação começa a estar ligado aos modos de produção, material e simbólica, a inovações e refinamentos técnicos.

O texto intitulado “*A Didática Magna*” (1657) mostra-se como uma proposta de reorganização do Espaço-Escolar, na qual sistemas de objetos e ações desdobraram-se no que para Alves (2010) é a intenção de Comenius pela organização da manufatura e do artesanato. No texto, Comenius propõe a ideia de uma *educação para toda a vida*, sob a tutela do Estado. Tema que ancora o debate da preocupação formal pela formação do cidadão para alguns, e pelo bom Cristiano para outros, tal como o caso dos Jesuítas, derivando em uma transferência de um modelo técnico da educação diferenciada, e fortalecida no manual didático, seja ele ancorado na proposta do Comenius ou na *Ratium* jesuíta¹³².

Esse tipo de transferência, por exemplo, ocorreu nos EUA que, ancorados nas ideias protestantes, acolheram muitos dos preceitos do Comenius. Na América, há um embasamento

¹³² A proposta dos jesuítas orientados para o popular está bem representada no trabalho de La Salle (1651-1719). Seus desdobramentos são percebidos na construção de um sistema técnico educativo para a unidade geossocial na América. Para Gadotti (2003, p. 70), “Esos dos modelos de educación, el primero preponderantemente real y público y el segundo religioso y privado, fueron exportados a las colonias: para la América británica el modelo de las escuelas dominicales protestantes; para la América española y portuguesa las escuelas católicas.

dos modelos no *Ratium*¹³³. Por outras palavras, uma mostra da transferência técnica que conecta as denominadas sociedades de referência (SCHRIEWER, 2000), nesse caso tanto a Holanda como a França. Sobre isso, Alves (2010) assinala:

[...] surgía un nuevo instrumento de trabajo del profesor_ el manual didáctico. En cuanto a su forma y función, esa nueva tecnología educacional se distinguía tanto de los libros clásicos, hasta entonces muy caros y poco universalizados como decorrencia de los limites propios de la producción manufacturera, como de las antologías, subproductos escolares de los libros clásicos, pues en estos seleccionaban los extractos que las componían [...] el manual surgió como pretensión de consustanciar una síntesis de conocimientos humanos [...] se especializó en función de los niveles de escolarización y de la áreas de conocimiento, multiplicándose de la misma forma que los instrumentos de trabajo, dentro de la oficina, que, por fuerza de la división del trabajo, ganara las configuraciones más adecuadas a las operaciones que realizaban. (ALVES, 2010, p. 86)¹³⁴.

Um elemento que se associa ao argumento anterior é exposto por Goergen (2005) que sugere que a obra de Comenius ancora-se no *Novum Organum*, de Bacon no século XII, reafirmando assim o caráter processual nos processos espaços-temporais dos Sistemas Técnicos e sua não espontaneidade. Os processos de transferência que articulam informações dependentes do avanço técnico.

Nesse sentido, a convergência e o refinamento técnico, no século XV, permitiram a consolidação de sistemas de objetos e ações que alimentaram o Sistema Técnico Educacional e com ele, a produção do Espaço-Escolar. Em outras palavras, não é por acaso que a *Didáctica Magna* tem tantos desdobramentos no centro do SMM, pois ali existem condições que permitem uma melhora na recepção das ideias propostas. Consideremos os refinamentos técnicos associados, por exemplo, o aperfeiçoamento das técnicas de impressão, particularmente com a invenção da prensa pelo alemão Gutenberg. A reprodução e difusão de componentes ideológico-culturais serão contundentes; tanto o papel como a imprensa deslocaram os manuscritos dando maior velocidade em sua transferência, e claro,

¹³³ Saviani (2008), em “A historia das ideias pedagógicas no Brasil”, faz um panorama da influência dos jesuítas e o *Ratium* no Brasil. Da mesma forma, Alves (2001) aborda sobre a influência do Comenius e o Protestantismo nos EUA. Em ambos os casos, uma ilustração da transferência de modelos técnicos da educação nessa época de estagnação, mas não de fortalecimento de algumas estruturas.

¹³⁴ [...] surgiu um novo instrumento de trabalho do professor - o manual didático. Quanto à sua forma e função, esta nova tecnologia educacional foi distinguida tanto dos livros clássicos quanto até muito caros e não universalizados como resultado dos limites da produção industrial, como das antologias, subprodutos escolares dos livros clássicos, porque nestes eles selecionaram os extratos que os compõem [...] o manual surgiu como uma pretensão de consubstanciar uma síntese de conhecimento humano especializado [...] em termos de níveis de escolaridade e áreas de conhecimento, multiplicando-se pelo da mesma forma que os instrumentos de trabalho, dentro do escritório, que, por força da divisão do trabalho, obtiveram as configurações mais apropriadas para as operações que realizaram. (ALVES, 2010, p.86).

modificando o que até agora poderiam ser considerados como a forma-conteúdo do Espaço-Escolar.

De certo, como se evidencia, o Espaço-Escolar absorve as contradições do sistema-mundo. Não só em sua tensão espacial e organização, mas também na formação dos docentes, além da formação do cidadão num dualismo entre os centros e as periferias. Além disso, o crescimento demográfico, acompanhado das migrações para América, gerou um repertório técnico de componentes econômico-políticos e ideológico-culturais – que marcaram o Sistema Técnico Educacional no *novo mundo* – e a formação de Espaços-Escolares isomórficos, com tensões entre formas-conteúdos.

O Sistema Técnico da Educação vincula-se, nessa época, com as lutas no centro do sistema-mundo. Poderíamos acolher a explicação do I. Wallerstein (1984), apontando que no primeiro período de 1651-1689, a hegemonia holandesa é desafiada pela Inglaterra e a França; já no período de 1689-1763, será uma época que se dá o começo de uma rivalidade entre essas duas nações e que esteve marcada pelo interesse espacial. Segundo o autor:

[...] ni Francia ni Inglaterra, en esta época de estancamiento económico a nivel mundial, podían soportar el coste de los preparativos militares en todos los frentes a la vez. Había que escoger, era natural que los ingleses se inclinaran por la armada (el mar) y los franceses por el ejército (la tierra)" (WALLERSTEIN, 1984, p. 347)¹³⁵.

Um ponto que marca o Sistema Técnico da Educação foi o controle terrestre e marítimo, fato importante na luta pela hegemonia no período seguinte de expansão do SMM. Por conseguinte, nesse marco de tensões no centro do sistema, há a criação de tratados e acordos que irão dar forma-conteúdo ao sistema interestatal. Para Wallerstein (2005), esse sistema é característico do sistema-mundial, ancorado na ideia do Estado Soberano:

El estado moderno es un estado soberano. La soberanía es un concepto que fue inventado en el sistema-mundo moderno. Su significado a *prima facie* es completamente autónomo del poder estatal. Pero los estados modernos existen, de hecho, dentro de un círculo de estados, lo que hemos dado en llamar sistema interestatal. (WALLERSTEIN, 2005, p. 64)¹³⁶.

¹³⁵[...] nem a França nem a Inglaterra, nesta era de estagnação econômica global, poderiam suportar o custo dos preparativos militares em todos os frentes ao mesmo tempo. Era natural que os ingleses se inclinassem para a marinha (o mar) e os franceses para o exército (a terra)" (WALLERSTEIN, 1984: 347).

¹³⁶ O estado moderno é um estado soberano. A soberania é um conceito que foi inventado no sistema mundial moderno. Seu significado de *prima facie* é completamente autónomo do poder estatal. Mas os estados modernos existem, de fato, dentro de um círculo de estados, que chamamos de sistema interestadual. (WALLERSTEIN, 2005, p.64).

Para Arrighi (1996), o sistema interestatal representa as relações que se estabelecem entre estados, que possuem hierarquias, para a preservação dos interesses comuns. Essas relações e seu direcionamento são influenciados pelo Estado Hegemônico. Assim, para o autor, o sistema interestatal ancora-se na ideia do Estado Moderno. Nascido na chamada Paz de Westfália, esse sistema propõe a ideia de um sistema político formado pelos Estados, onde se vinculam componentes para as relações internacionais na ordem econômico-político e ideológico-cultural.

Note-se que, no momento de consolidação das bases da EMC, particularmente no interior dos Estados-Nacionais no centro do SMM, tem-se uma concorrência pelo espaço, eixo fundamental para conseguir uma situação favorável dos capitais e a possibilidade de liderar dentro do sistema. Esse processo deu início ao fortalecimento de todas as dimensões técnicas do processo de industrialização, um processo que começa a consolidar como um meio técnico no qual “utilizando novos materiais e transgredindo a distância, o homem começa a fabricar um tempo novo no trabalho, nas trocas, nos lugares. Os tempos sociais tendem a se sobrepor e a contrapor-se aos naturais” (SANTOS, 2000, p. 200).

Isso será base para compreender como os Estados, particularmente os do centro, conseguem uma expansão nas transferências consolidando grandes balanços comerciais, força no sistema financeiro e uma inegável força de referência ideológica e cultural, fator que se vincula ao fortalecimento do Sistema Técnico da Educação. Em outras palavras, o aumento das transferências técnicas, e com isso de seus sistemas de objetos e ações, começa a dar forma-conteúdo ao espaço de modo mais certo, impactando o Espaço-Escolar. Nesse contexto, as colônias da América espanhola e portuguesa ainda estavam longe de ser centro do debate do Estado, mas nos EUA, mostrava-se outro panorama.

Em síntese, esse período mostra uma objetivação do espaço que deriva na expansão territorial animada pelas inovações e refinamentos técnicos do período. As discussões dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais descortinam a agitação social, o que será determinante, ao menos, no ocidente europeu, para a fratura com as antigas estruturas feudais.

Em paralelo, o desenvolvimento pouco uniforme do espaço (HARVEY, 1990), pela concentração técnica e a estagnação, faz com que muitos territórios – Estados, olhem para dentro de suas fronteiras, como é o caso da América espanhola e seu isolamento, caso similar ao de Portugal. No entanto, o isolamento desdobra-se como um fortalecimento territorial das classes comerciantes e dos latifundiários. Sobre esse fato, Wallerstein (1984) aponta que:

[...] mientras que en el periodo de recesión económica mundial llevo a los países del centro por la senda del nacionalismo (mercantilismo) y el compromiso constitucional dentro de las capas superiores, con la consecuencia de una menor cantidad de rebelión de las capas inferiores, la debilidad de los Estados de Europa oriental hizo que no pudieran buscar las ventajas de una táctica mercantilista ni garantizar compromiso alguno dentro de las capas superiores. Esto llevo en las zonas periféricas a la agudización de los conflictos de clase, el aumento del regionalismo y el descenso de la conciencia nacional. (WALLERSTEIN, 1984, p. 200)¹³⁷.

A estagnação no SMM abre campo para uma série de reflexões que levam o Sistema Técnico da Educação a tornar-se mais racionalizado, preocupado com o cidadão, adotando uma lógica excludente dos “carentes”.

3.2.3 Expansão do Sistema-Mundo Moderno (1730-1850): o Espaço-Escolar e sua definição

O período de 1730 a 1850 consolida, de modo contundente, os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do sistema-mundial. O sistema assiste a uma conturbação que pode ser descrita em três fatos: a Revolução Francesa, que vai criar a Geocultura do SMM denominada por Wallerstein (2007); a Revolução Industrial, compreendida como a inegável e maior concentração técnica na Inglaterra, e por fim os processos de Independência na América, particularmente na América Latina, sem deixar de perpetuar a relação periférica com o centro da economia-mundo, só que por mecanismos diferenciados.

A concentração na transferência-técnica, iniciada aqui, marcam os processos de industrialização que darão base a uma concorrência de capitais, que é acrescentada pelo refinamento dos sistemas-redes ancoradores das cadeias mercantis que se estenderam para países como a Rússia, o Império Turco-otomano e algumas regiões na África. Junto a isso, temos uma luta intensa no centro da economia-mundo, particularmente entre a França e a Inglaterra, com vitória para a segunda, ainda que com a emergência dos EUA como um concorrente à hegemonia do SMM.

¹³⁷ [...] enquanto no período de recessão econômica global levou os países do centro no caminho do nacionalismo (mercantilismo) e compromisso constitucional dentro das camadas superiores, com a consequência de uma menor rebelião das camadas inferiores, a fraqueza dos estados da Europa Oriental significava que eles não podiam buscar as vantagens de uma táctica mercantilista ou garantir qualquer compromisso dentro dos estratos superiores. Isso levou nas áreas periféricas ao piora dos conflitos de classe, ao aumento do regionalismo e ao declínio da consciência nacional. (WALLERSTEIN, 1984, p.200)

Nesse panorama geral, sistemas de objetos e de ações vão dando forma-conteúdo ao espaço mundial, e claro, o Sistema Técnico da Educação vai-se consolidando dentro das preocupações dos Estados-Nacionais. Portanto, assistimos a um momento em que o Espaço-Escolar começa a ser produzido de um modo mais concreto, desigual e que começa seu caminho para a mundialização.

Nesse contexto, o mundo adentra num período técnico convertendo-se num dos primeiros avisos do que será a configuração do meio técnico-científico (SANTOS, 2000). A Inglaterra, frente à possibilidade de ter no seu espaço a disposição de capital e a concentração técnica, conseguida no período anterior, favorecerá as inovações e refinamentos técnicos na produção. Além disso, o Estado, mais forte, será peça-chave para as reformas territoriais e a produção do espaço. A esse respeito, Wallerstein (2006) aponta:

[...] tuvo, pues, que producirse una revolución tecnológica. La lista de inventos es conocida: desde la maquina sembradora de Jethro Tull en 1731 a la triilladora en 1786; desde la lanzadera de Kay en 1733 al telar de Hargreave en 1765, el bastidor hidraulico de Arkwright en 1769, la máquina de hilar totalmente automatica de Robert en 1825; desde el hierro colado de coque fundido de Darby en 1709 a la máquina de pudelar de Cort en 1784 y quiza, sobre todo el motor a vapor de Watt en 1775. Estas series de invento representaba el núcleo de la defensa de la excepcionalidad de Gran Bretaña. Estas máquinas se inventaron en Inglaterra y no en Francia ni en ningún otra parte y son las que explican el triunfo de Gran Bretaña e n el mercado del algodón y el hierro. (WALLERSTEIN, 2006, p. 34)¹³⁸.

Com a exploração do ferro, novas oportunidades técnicas são abertas para a produção do espaço e para a possibilidade de transferência técnica vinculada à ordem ideológico-cultural que permitiram a implantação das ferrovias. Daí todo o sistema ferroviário ter sido impulsionado pela indústria do ferro, além de desdobrar-se para outras indústrias. A velocidade da circulação dos capitais é determinante nas relações entre o centro e a periferia com a recém-independente América Latina e seus Estados-Nacionais incipientes.

A Revolução Francesa é uma marca importante no período especialmente consolidação da “geocultura” do sistema-mundo, conceito que “se refere às normas e modos discursivos geralmente aceitos como legítimos dentro do sistema-mundo” (WALLERSTEIN,

¹³⁸ [...] então houve uma revolução tecnológica. A lista de invenções é conhecida: da máquina de semeador de Jethro Tull em 1731 à triiladora em 1786; do ônibus de Kay em 1733 para o telar Hargreave em 1765, o quadro hidráulico de Arkwright em 1769, a máquina de fiação totalmente automática de Robert em 1825; de coque de ferro fundido de Darby em 1709 para a máquina rot de Cort em 1784 e talvez especialmente a máquina de vapor de Watt em 1775. Essas séries de invenção representaram o núcleo da defesa excepcional da Grã-Bretanha. Essas máquinas foram inventadas na Inglaterra e não na França ou em qualquer outro lugar, e são as que explicam o triunfo da Grã-Bretanha nos mercados de algodão e ferro. (WALLERSTEIN, 2006, 34).

2005, p. 128). Nela, consolida-se um “universalismo europeu” (WALLERSTEIN, 2007), que determina, em diferentes esferas, componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que dão conteúdo ao SMM e, com isso, ao Espaço-Escolar.

A emergência da ideia de Liberdade, Igualdade e Fraternidade foi acompanhada da Declaração dos Direitos do Homem (1789), convertendo-se no conteúdo para os sistemas de objetos e ações abstratos que vão fortalecendo e transferindo-se pelo mundo todo:

[...] pero por supuesto algo cambio en 1789 y más incluso en 1791-1793. [...] la transición del feudalismo al capitalismo había ocurrido hacía tiempo, y esa es, íntegramente, la tesis de estos volúmenes. La transformación de la estructura estatal fue meramente la continuación de un proceso en curso desde hacía dos siglos. [...] por tanto, la revolución Francesa no señaló una transformación básica, ni en lo económico ni en lo político. Antes bien, la revolución francesa fue, desde el punto de vista de la economía-mundo capitalista, el momento en que la superestructura ideológica se puso por fin en el mismo nivel de la base económica. Fue la consecuencia de la transición, no su causa ni el momento en que se produjo. (WALLERSTEIN, 2006, p. 73)¹³⁹.

Tanto a Revolução Francesa como a Revolução Industrial Inglesa, denominada por Oliveira (2003) como a “industrialização originária”, guardam no fundo a tensão vivida no centro do sistema-mundo que tem a ver com o fim da hegemonia Holandesa. Ali, onde a Grã-Bretanha começa uma liderança, acompanhada de um período onde a França consegue uma série de progressos técnicos, os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais permitem compreender, como a concorrência pela hegemonia¹⁴⁰ fortalece determinados modelos de um Sistema Técnico da Educação e, por conseguinte, um Espaço-Escolar determinado. Wallerstein afirma que:

[...] es este contexto, lo que generalmente se denomina revolución industrial debería considerarse como la reurbanización reconcentración de las principales industrias aunadas al esfuerzo por aumentar su tamaño [...] lo que estaba en juego entre Francia y Gran Bretaña era cuál de los dos países lograría canalizar este contra-movimiento, cuyos beneficios serían elevados

¹³⁹[...] mas, claro, algo mudou em 1789 e mais mesmo em 1791-1793. [...] a transição do feudalismo para o capitalismo ocorreu há muito tempo, e essa é, na sua totalidade, a tese desses volumes. A transformação da estrutura estatal foi apenas a continuação de um processo em andamento por dois séculos. [...] portanto, a revolução francesa não indicou uma transformação básica, nem no plano econômico nem político. Em vez disso, a revolução francesa era, do ponto de vista da economia mundial capitalista, o momento em que a superestrutura ideológica finalmente se tornou no mesmo nível da base econômica. Foi a consequência da transição, não a causa ou o momento em que ocorreu. (WALLERSTEIN, 2006, p.73).

¹⁴⁰ Wallerstein (2006) mostra-nos como no século XVIII industrialmente a França e Inglaterra não estão longe, de fato parece que a primeira é superior até que, logo após da Guerra dos 7 anos (1756-1763), a luta pela supremacia territorial do sistema-mundial viraria para a segunda. Cf. WALLERSTEIN, I. **El Moderno Sistema Mundial**: La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850 Vol. III. Mexico: Siglo XXI, 2006.

precisamente debido a la nueva expansión de la economía-mundo. (WALLERSTEIN, 2006, p. 108)¹⁴¹.

Nesse sentido, o centro da economia-mundial mostra uma importante transferência técnica, que possibilita uma disputa industrial que acompanha outras dimensões, como o ideológico-cultural.

Portanto, temos vários referentes que podemos ter em conta. É o caso da Declaração de Direitos da Virginia (1776), em que as ideias sobre o governo e o Estado mostram a influência dos postulados do J. Locke e a divisão dos poderes. Além da centralidade da ideia de um Estado orientado ao benefício, proteção, e segurança, que ancora a ideia da Liberdade, Religião e Razão, que vem a reforçar-se na Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776). Nesse sentido, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), assinada na França, ancora centralmente a “geocultura”, consolidada pela força da ideia da soberania e propriedade, a divisão dos poderes e a preservação dos direitos naturais. De acordo com essa declaração:

Artículo 2o.- La meta de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son: la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión (DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO, 1789)¹⁴².

Paralelamente, temos outros exemplos como “A Declaração dos Direitos da Mulher” (1791), que retoma muito do proposto na declaração anterior, mas com um enfoque que procura a igualdade entre os homens e as mulheres. Esses seriam elementos que mostram a existência de uma transferência técnica e quase uma incipiente transferência informacional de componentes ideológico-culturais concretos, nesse caso, o liberalismo centrista que aponta a declaração:

El pueblo francés, convencido de que el olvido y el menosprecio de los derechos naturales del hombre son la sola causa de los problemas del mundo, ha resuelto exponer, en una declaración solemne, estos derechos sagrados e inalienables, para que todos los ciudadanos puedan comparar los actos del gobierno y el funcionamiento de toda institución social y no se deje jamás

¹⁴¹ [...] neste contexto, o que é geralmente referido como a revolução industrial deve ser considerado como a remodelação das principais indústrias combinadas com o esforço para aumentar seu tamanho [...] O que estava em jogo entre a França e a Grã-Bretanha foi o de dois países conseguirem canalizar este contra-movimento, cujos benefícios seriam levantados precisamente por causa da nova expansão da economia mundial. (WALLERSTEIN, 2006, p. 108).

¹⁴² Artigo 2. O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Estes direitos são: liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789).

oprimir y abatir por la tiranía; con la finalidad de que el pueblo tenga siempre delante de sus ojos las bases de su libertad y de su bienestar; el magistrado, las reglas de sus deberes; el legislador, el objeto de su misión. (DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE DEL CIUDADANO, 1793)¹⁴³.

Além disso, o papel do Estado, vigoroso e central, tem desdobramentos muito concretos no Sistema Técnico da Educação. Temas como a escolarização ganha centralidade, assim como a discussão sobre a formação, já não do “homem bom” ou o “bom Cristão”, mas sim do Cidadão. Nesse sentido, Popkewitz (2015) mostra que a Educação é um marco necessário para formar a pessoa livre e racional. Nessa perspectiva, é possível ver como o Sistema Técnico da Educação arrasta elementos do protestantismo. Para o autor, existe ali a ideia de um “cosmopolita inacabado” que retoma a ideia da formação para toda a vida. Tais ideias já existiam nas propostas de Lutero e do próprio Comenius. Acerca disso, diz o norte-americano:

[...] si miramos para la literatura y el discurso sobre la reforma, el aprendiz a lo largo de la vida corresponde a un discurso sobre el individuo que está continuamente persiguiendo el conocimiento y la innovación y nunca para de buscar el futuro. Esa individualidad es la de un cosmopolita inacabado. (POPKEWITZ, 2015, p. 333)¹⁴⁴.

A discussão sobre o papel do Estado começa a ser recorrente num panorama de refinamento técnico que envolve o Sistema Técnico da Educação¹⁴⁵. Nesse período, dá-se o desenvolvimento na vida urbana e do comércio não só nacional, mas internacional, além dos giros políticos no administrativo, militar e na ordem religiosa, alentados pelas transformações acontecidas na Inglaterra, na França e nos EUA. Repare-se como o Estado tem o papel de “princípio soberano e unificador da existência social” (CHATELET, 2009, p. 56). Esse elemento ancora todo um desdobramento sobre o Sistema Técnico da Educação, concentrado nesse momento no centro do SMM, mas em processo de expansão para as periferias, ainda

¹⁴³ O povo francês, convencido de que a negligência e o desprezo dos direitos naturais do homem são a única causa dos problemas do mundo, resolveu apresentar em uma declaração solene esses direitos sagrados e inalienáveis, para que todos os cidadãos possam comparar os atos de governo e a operação de qualquer instituição social e nunca se deixem oprimir e esmagar pela tirania; com o objetivo de que as pessoas sempre tenham diante de seus olhos as bases de sua liberdade e seu bem-estar; o magistrado, as regras de seus deveres; o legislador, o objeto de sua missão. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM DO CIDADANO, 1793).

¹⁴⁴ [...] Se olharmos a literatura e o discurso sobre a reforma, o aprendiz ao longo da vida corresponde a um discurso sobre o indivíduo que está continuamente buscando o conhecimento e a inovação e nunca para de procurar o futuro. Essa individualidade é a de um cosmopolita inacabado. (POPKEWITZ, 2015, p.333).

¹⁴⁵ Vale lembrar o caso Prussiano e a obrigatoriedade da escolarização em 1763. Esse fato, segundo Frago (2002, p. 16, trad. nossa), está conectado “com o objetivo político-militar da expansão territorial da monarquia da Prússia”.

excluídas dos sistemas técnicos mais avançados, mesmo que eles não sejam os mais adequados para elas em termos espaços-temporais concretos.

Os processos de descolonização na América Latina fazem parte das tensões no centro do SMM, como as enfrentadas entre Grã-Bretanha e a França. A independência dos EUA (1776) marca a emergência de uma sociedade de referência na região. Aí houve o benefício da concentração técnica e de capitais, resultado de uma estreita relação com a Grã-Bretanha, até esse momento em posição hegemônica no sistema-mundial. Na América Latina, contudo, desenhou-se um panorama de isolamento e exclusão socioespacial que redundou em sistemas técnicos, os quais dão prevalência a meios técnicos simples.

Esse período terá desdobramentos importantes para o Sistema Técnico da Educação, particularmente em relação às ideias pedagógicas. As tensões latentes entre igreja frente à razão consolidam a luta contra a liberdade. Questões como a infância, a reivindicação das classes populares e a educação pública cobram um sentido político importante, produzindo um Sistema Técnico da Educação com uma característica "cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, oferecida gratuitamente para todos pelo Estado" (GADOTTI, 2003, p. 83), ainda que elitista. Para o autor:

La doctrina burguesa ascendió con los ideales de la libertad, el liberalismo, en el período de transición del feudalismo hacia el capitalismo. Impulsada por la Reforma protestante, que incentivaba el libre pensamiento en el sector religioso, se unió al movimiento racionalista, que admitía que cada individuo formase sus normas de conducta en lugar de seguir las de la Iglesia. (GADOTTI, 2003, p. 87)¹⁴⁶.

O Espaço-Escolar francês, britânico e norte-americano é mostra das relações que eles mantêm com as dinâmicas de uma EMC. Na França, tendo como referentes pensadores como Rousseau, Diderot e o mesmo Condorcet, ancora-se uma ideia do Sistema Técnico da Educação para a formação do cidadão, como eixo de reprodução, vinculando ideias de universalidade, laicismo, obrigatoriedade, sendo que o Estado é o garantidor de sua gratuidade (ALVES, 2010).

No caso britânico, e tendo em conta a perspectiva de Alves (2010), o sistema técnico não teria uma relevância ligada à formação do cidadão, aponta que para A. Smith (1723-1790), em seu texto: *A Riqueza das Nações* (1776), esta deveria orientar-se para o ajuste nas

¹⁴⁶ A doutrina burguesa ascendeu aos ideais de liberdade, liberalismo, no período de transição do feudalismo para o capitalismo. Impulsionada pela Reforma Protestante, que encorajou o pensamento livre no setor religioso, juntou-se ao movimento racionalista, que permitiu a cada indivíduo formar suas normas de conduta em vez de seguir as da Igreja. (GADOTTI, 2003, p.87)

problemáticas e erros na divisão do trabalho, procurando ser um controle social, que atende aos mínimos – marca do sistema técnico educativo no SMM.

Por outro lado, e fazendo referência aos levantes na América Latina, particularmente os primeiros como o de Tupac Amaru¹⁴⁷, Wallerstein (2006) explica que:

[...] estas revueltas solo tienen sentido si las situamos dentro de la fase cíclica (o conjunture) de la economía mundo. Hay tres consideraciones: en primer lugar, conocemos la recesión económica general después de 1763, que en 1776 había producido los acontecimientos de la revolución norteamericana británica y la intervención de España contra los británicos en 1779; en segundo lugar, conocemos el movimiento reformista lanzado por Carlos III y que tuvo su segundo gran impulso en 1778; en tercer lugar está el efecto de la caída de los precios agrícolas en la región de los andes. Resulta que en los años de 1779-1780 fueron únicamente el dramático punto inferior de un ciclo con tendencia a la baja desde 1759. [...] Lejos de construir una resistencia primitiva, las revoluciones fueron causadas por la integración de los indios a la economía mundo capitalista, que solo recientemente había adquirido mayor eficacia mediante los diversos intentos de fortalecer el brazo de la administración central. (WALLERSTEIN, 2006, p. 307)¹⁴⁸.

A situação dos capitais deixou a América Latina na periferia e vulnerável a duas fortes sociedades, numa latente concorrência: a britânica e a norte-americana. Tal fato deslocaria a

¹⁴⁷ Faz referência ao caudilho indígena peruano que lideraria a considerada maior rebelião anticolonial no final do século XVIII, considerada como um antecedente do que seria o levantamento independentistas do século XIX. Leslie Bethell (1991) nos dá uma descrição desse caudilho e dessa rebelião: “José Gabriel Túpac Amaru era um cacique educado que era descendente da família real inca. Na década de 1770, Tupac Amaru iniciou uma mobilização pacífica para obter reformas; ele começou a buscar justiça perante os tribunais espanhóis. Quando ele não obteve nenhum resultado, e quando o visitante geral, José Antonio de Areche, pressionou ainda mais o Peru indiano, levou seus seguidores a uma violenta insurreição, com ataques aos corregidores, pilhagens de obras e ocupação das cidades. O movimento começou no Cuzco em novembro de 1780 e logo se espalhou para o sul do Peru, e em uma segunda fase, em uma fase mais radical, espalhou-se pelos territórios aymara do Alto Peru. A extensa rede familiar da Tupac Amaru e suas conexões com o comércio e transporte regional deram ao movimento uma liderança coerente, uma fonte de recrutamento e uma continuidade de liderança. Mas o maior ímpeto veio da mesma causa ... A Igreja e o Estado, os crioulos e os europeus, todos os que faziam parte da ordem estabelecida, fecharam as fileiras contra Tupac Amaru e depois de uma luta violenta na que matou 100 mil pessoas, principalmente indígenas, o movimento falhou. Os líderes indianos foram brutalmente executados, seus seguidores foram abatidos; Em janeiro de 1782, depois de uma pequena mas séria agitação, os espanhóis recuperaram o controle. Cf. BETHELL, L. **Historia de America Latina**. Barcelona: Editorial Critica, v. 5. La Independencia, 1991, p.31. Trad.nossa.

¹⁴⁸ [...] esses tumultos só fazem sentido se os colocamos dentro da fase cíclica (ou conjuntura) da economia mundial. Há três considerações: primeiro, conhecemos a recessão econômica geral depois de 1763, que em 1776 produziu os acontecimentos da revolução britânica americana e a intervenção da Espanha contra os britânicos em 1779; Em segundo lugar, conhecemos o movimento reformista lançado por Carlos III e teve seu segundo grande impulso em 1778; O terceiro é o efeito da queda dos preços agrícolas na região dos Andes. Acontece que nos anos 1779-1780 eles eram apenas o ponto mais baixo dramático de um ciclo descendente desde 1759. Longe de construir uma resistência primitiva, as revoluções foram causadas pela integração dos índios na economia mundial capitalista, que recentemente se tornou mais eficaz através de várias tentativas de fortalecer o braço da administração central. (WALLERSTEIN, 2006, p.307).

“geocultura” do sistema-mundial alimentando nascentes estruturas do Sistema Técnico da Educação. Magalhães (2012) afirma:

[...] no contexto da modernidade, a educação constitui-se com sentido projetivo e foi realizada como ação presente, efetuando o futuro. No quadro do iluminismo e no quadro da revolução liberal, a educação integrou o projeto histórico, amplo e consequente, de modernização, progresso e transformação; tornou-se constitutiva de um ideal. (MAGALHAES, 2012, p. 41).

Nessa linha, vinculando-se à produção do espaço-tempo para o capital na América Latina – e claro, nos EUA – tem acontecido uma modelagem do urbano e a reformulação dos espaços-tempos do Sistema Técnico da Educação. Ocorre, assim, uma articulação de novos sistemas de objetos e ações vindos desses centros, e ainda que marcando uma contradição entre a forma-conteúdo até agora situada, marcaram a transformação para o que Santos (2000) denominaria o período técnico-científico.

Las épocas se distinguen por las formas de hacer, es decir, por las técnicas. Los sistemas técnicos comprenden formas de producir energía, bienes y servicios, formas de relación entre los hombres, formas de información, formas de discurso e interlocución. La unión de la técnica y la ciencia, largamente preparada desde el siglo XVIII, ha venido a reforzar la relación que desde entonces se esbozaba entre ciencia y producción. En su versión actual como tecnociencia, se sitúa la base material e ideológica en la que se fundan el discurso y la práctica de la globalización. (SANTOS, 2000, p. 150)¹⁴⁹.

A constituição de um sistema de objetos resultou, por exemplo, nos prédios escolares. Frente ao tema, Frago (2002) aponta:

En lo que a los edificios se refiere, los primeros libros sobre el particular, tras el de Joseph Lancaster publicado en 1811 con el título de Hints and Directions for Building, Fitting up, and Arranging School-rooms on the British System of Education, aparecerían en Inglaterra, Estados Unidos y Francia en los años 20, 30 y 40 del siglo XIX. En cuanto a las publicaciones oficiales o relacionadas con la administración pública, Horace Mann en su primer informe anual de 1838, como secretario del Board of Education de Massachusetts, incluía en un anexo un informe especial sobre edificios escolares. (FRAGO, 2002, p. 26)¹⁵⁰.

¹⁴⁹ As épocas são distinguidas por formas de fazer, isto é, por técnicas. Os sistemas técnicos incluem formas de produzir energia, bens e serviços, formas de relacionamento entre homens, formas de informação, formas de discurso e interlocução. A união da técnica e da ciência, preparada desde o século XVIII, reforçou a relação entre ciência e produção desde então. Na sua versão atual como tecnociência, reside a base material e ideológica em que o discurso e a prática da globalização são fundados. (SANTOS, 2000, p.150).

¹⁵⁰ No que diz respeito aos edifícios, os primeiros livros sobre o assunto, seguindo o de Joseph Lancaster, publicados em 1811 sob o título de Dicas e Instruções para Construir, Ajustar e Organizar Salas Escolares no

Com isso, pode-se observar que a transferência técnica possibilitada pelos sistemas técnicos complexos situados em cada Estado-Nação, ainda que com uma diferenciação regional, é efeito dos processos de domínio do capital conseguido no longo processo de consolidação do SMM. Essa diferenciação espacial dos sistemas técnicos, persiste e é transferida em virtude da situação dos capitais na hierarquia histórico-espacial do sistema. Para Santos (2000):

La vida de las técnicas es sistémica y su evolución también lo es. Conjuntos de técnicas surgen en un momento determinado, se mantienen como hegemónicos durante un cierto período y constituyen la base material de la vida de la sociedad, hasta que otro sistema de técnicas tome el lugar. (SANTOS, 2000, p. 149)¹⁵¹.

Nesse sentido, poderíamos associar como no Espaço-Escolar se acrescentam sistemas de objetos que se nutrem de conteúdos transferidos¹⁵². No caso dos sistemas de ações, pode-se fazer menção à escolarização massiva que “surtiu como projeto nacional, mesmo que nos Estados-Nação ocidentais isso fosse uma forma dominante de organização política somente no final do século XVIII” (RAMIREZ; VETRESCA, 1992, p. 123), o que se desdobra no fortalecimento de uma cultura escrita e formas-conteúdos em processos de transferência mundial. Para Magalhães:

[...] no que diz respeito a noção de progresso, a evolução geral de uma economia-mundo, a aculturação centrada no etnocentrismo ocidental, e no que se refere a evolução do conceito de ciência e da tecnologia, a Modernidade assentou basicamente na cultura escrita, como representação, inteligência, organização/mobilização, ação (MAGALHÃES, 2012, p. 44).

Nesse processo, por exemplo, há a formação do cidadão, sendo que os EUA posicionam a discussão conseguindo assumir o lugar de sociedade de referência, particularmente para América Latina¹⁵³. Popkewitz (2015) afirma que:

Sistema Britânico de Educação, apareceriam na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França nos anos 20, 30 e 40 do século XIX. Quanto às publicações oficiais ou de administração pública, Horace Mann, em seu primeiro relatório anual de 1838, como secretário da Junta de Educação de Massachusetts, incluiu em anexo um relatório especial sobre edifícios escolares. (FRAGO, 2002, p.26).

¹⁵¹ A vida das técnicas é sistêmica e sua evolução também é sistêmica. Os conjuntos de técnicas surgem em um momento determinado, permanecem como hegemônicos durante um determinado período e constituem a base material da vida da sociedade, até que outro sistema de técnicas tome o lugar. (SANTOS, 2000, p. 149).

¹⁵² Por exemplo, de Froebel (1782-1852) e sua ideia dos Kindergarden, que se encontra nas ideias também de Pentalozzi (1746-1827), aportes que marcam novas intervenções sobre as formas-conteúdos do Espaço-Escolar.

¹⁵³ Note-se como nos períodos anteriores temos uma forte presença de um Sistema Técnico da Educação, que procede a um Espaço-Escolar sob as formas-conteúdos derivadas dos postulados Jesuítas, particularmente no

[...] o novo planejamento social não tinha em vista apenas as condições da sociedade referem-se à modernização em EEUU. Incorporou narrativas de salvação a respeito da realização do futuro e dos seus tipos de pessoas. O mundo anterior da divina providência e do status social herdado foi substituído por noções de agência humana, progresso e cultura cívica, direcionados a mudar o presente, tendo em vista o futuro. (POPKEWITZ, 2015 p. 319).

Nesse período, os modelos de Espaço-Escolar francês, britânico e norte-americano são mostra das relações que estão em constante interação com as dinâmicas da EMC. Os EUA, herdeiros do pensamento inglês e influenciados pela Reforma, mas sem um passado feudal, conseguem de entrada uma unidade geossocial muito mais clara que o resto do continente.

O uso da máquina a vapor e o ferro têm efeito sobre o espaço-tempo da produção, dando ênfase a sistemas-redes de transferência refinados tecnicamente pelo uso de novos combustíveis como o carvão. Seu desdobramento na difusão dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais marca uma expansão importante pelo sistema-mundial na incorporação de zonas como a América, logo após da sua independência. Todo esse processo embrenha-se no Sistema Técnico da Educação e, particularmente, no Espaço-Escolar. Sistemas de objetos e ações derivados dos avanços sobre a produção do espaço mundial como o telégrafo, jornais e revistas permitem uma transferência técnica-informacional mais nutrida, e marcada pela “geocultura” de um SMM em expansão.

Especificamente, consideramos que as características da transferência se fazem forma-conteúdo no Espaço-Escolar, configurando o que, para Varela e Alvarez (1991, p. 15), são as “instâncias que permitiram o aparecimento da chamada escola nacional”. Houve então, acontecimentos marcantes no século XVIII e durante grande parte do século XIX que merecem destaque: (1) A aparição de um estatuto da criança, com um reconhecimento discursivo em que ela aparece como uma categoria social vinculando um novo sujeito; (2) a aparição de um espaço-forma particular para a formação desta criança; (3) em decorrência da racionalização, aparecem os especialistas orientados para a implementação dos componentes técnicos de uma formação social – institucionalmente legitimada; (4) com a institucionalização de um modelo racional-técnico no sistema educacional, as formas-conteúdo anteriores tendem a desaparecer, enquanto outras são exaladas, quer dizer que começamos a assistir à tensão dos sistemas de objetos e de ações datados em diferentes meios

Ratium. Contudo, nesse momento, os EUA, uma sociedade de referência para América Latina, marcam uma transferência técnica-informacional de um Sistema Técnico da Educação ancorado nos aportes protestantes com o qual Comenius tem muito a ver. Diríamos que esse elemento pode ser importante eixo de análise para o isomorfismo e contraditória relação forma-conteúdo do Espaço-Escolar na América Latina.

técnicos; e, finalmente, (5) sua institucionalização legitimada no monopólio do Estado que mantém e controla o Espaço-Escolar, dando-lhe uma forma-conteúdo.

Nesse marco de convergência, são numerosos os sistemas de objetos e ações que indissociadamente configuram o Espaço-Escolar dessa época. Souza (2007, p.163) afirma que “a ampliação significativa da composição material da escola primária ocorreu não por acaso, a partir de meados do século XIX, no bojo do processo de constituição dos sistemas nacionais de ensino e de desenvolvimento do capitalismo”. Essa confluência mostra uma relação escalar na produção do espaço em diversas dimensões da realidade social.

Ocorreram, por exemplo, os avanços na Pedagogia, nas práticas de ensino, a expansão dos modelos espaciais num mundo mais “pequeno” pelos avanços no transporte e na comunicação. Nesse contexto, ocorre a invenção do telegrafo (1828), do telefone (1876) e da locomotiva (1804), todos eles num meio técnico-científico protagonizado pelo centro do SMM, e que desponta na produção do Espaço-Escolar. Na América Latina houve a recepção de diversas especificidades dos centros do SMM, o que aguçará a tensão forma-conteúdo do Espaço-Escolar.

3.2.4 O longo século XX no Sistema-Mundo Moderno (1850-2015): o Espaço-Escolar, sua expansão e desenvolvimento desigual

Neste último período, que registra grande extensão¹⁵⁴ pela concentração de fatos e efeitos sobre o Sistema Técnico da Educação e o Espaço-Escolar, nossa abordagem o divide em dois momentos. O primeiro (1850 a 1945), por considerar que a criação do Sistema-Interestatal-Especializado da ONU marca, em seu final, um giro nas relações econômico-políticas e ideológico-culturais no sistema-mundial. O segundo (1945 até 2015) se caracteriza como um período de grandes conturbações, tornando evidentes as crises do sistema na marca do “declínio norte-americano” (WALLERSTEIN, 2007b), além de ser o começo de um período técnico-científico-informacional (SANTOS, 2000)¹⁵⁵. Tais elementos têm impacto não só no SMM, mas na América Latina e no Espaço-Escolar.

¹⁵⁴ Apontávamos que neste quarto período assumimos a proposta do Arrighi (1996) de um longo século XX, ainda que tenhamos em conta a periodização do I. Wallerstein no seu texto *El Moderno Sistema-Mundial: El triunfante liberalismo-centrista* (2011), em que propõe um período que vai desde 1789 até 1914. Deste último, pegamos sua discussão sobre a geocultura e o denominado liberalismo-centrista, para propor uma periodização mais ampla que aborda desde 1850 até o corte de nossa pesquisa em 2015.

¹⁵⁵ A respeito do último elemento o geógrafo brasileiro afirma que “*meio técnico-científico-informacional, é o meio meio geográfico do período atual em que os objetos mais proeminentes são elaborados a partir da ciência e se servem de uma técnica informacional, da qual vem do alto coeficiente de intencionalidade com que servem as diversas modalidades e as diversas etapas da produção.*” (SANTOS, 2000 p. 198).

3.2.4.1 Primeiro período 1850-1945: diversificação das formas-conteúdos em expansão

Entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, a economia-mundo consegue uma contundente expansão e consolidação de seus componentes econômico-políticos e ideológico-culturais em grande parte do mundo. Seu reordenamento espacial será mostra da capacidade técnico-científica, na qual consolida a produção de um sistema de objetos e de ações complexas, acompanhado de uma transferência técnica reduzida.

Sob a liderança da Inglaterra, outros países irão atrás das reformas, o que possibilitaria ganhar um lugar na EMC. Esse é o caso dos EUA, França e Alemanha que, aproveitando a relação de proximidade com a Inglaterra, conseguem abarcar muitos fatores de produção, numa transferência técnica que se caracteriza pela fluidez. Essa situação gera, então, uma concorrência propícia à acumulação de capitais e que proporcionou uma segunda onda de Industrializações. Para Oliveira (2003) é:

[...] a etapa concorrencial do capitalismo, que cobre aproximadamente o período de 1830 a 1890. Nessa fase, a grande indústria implantava-se em vários países, e denominamos industrializações atrasadas os processos de constituição do capitalismo que se completam na vigência do capitalismo concorrencial. (OLIVEIRA, 2003, p. 174).

Com a ampliação da concorrência, os sistemas-redes para a transferência técnica tem uma ampliação da circulação de mercadorias, fluxos de capitais e movimentos migratórios que impactaram espacialmente a América Latina. Basta ver os sistemas-redes urbanos que, num processo de “aglomeração”, se sobrepõem-hibridam com os sistemas técnicos herdados da colônia. Nesse sentido, os avanços técnicos serão parte fundamental nessa transferência, já que são eles os que possibilitam os refinamentos técnicos e inovações que transformaram o espaço do sistema-mundial na segunda metade do século XIX, permitindo a concorrência. Nas palavras de Oliveira (2003):

[...] a simplicidade da tecnologia, as reduzidas escalas de produção, os modestos recursos monetários para o estabelecimento de plantas produtivas, o desenvolvimento de malha de agentes financeiros, as facilidades da obtenção de crédito corrente, todos esses fatores permitiam que constantemente novas empresas se formassem, mesmo nos setores líderes da economia. (OLIVEIRA, 2003, p. 181).

Por outro lado, mas não independente, para Wallerstein (2011) é o eixo da geocultura que derivou da Revolução Francesa o “triunfo do liberalismo-centrista”. Triunfo que marcou a

emergência de três ideologias: (i) o conservadorismo, contrário à revolução e a sua ideia da mudança na estrutura social; (ii) o liberalismo, contrário à ideia de perpetuar e retomar o *Ancien Régimen*, logo após a caída de Napoleão em 1815 emergem como uma “contra ideologia” respaldando a ideia da mudança, o progresso, e onde os especialistas são chamados para assumir as mudanças, enfocando um sistema técnico educativo para a ciência e o saber prático; e finalmente (iii) o radicalismo que logo após 1848, período de importantes tensões emerge entre os conservadores e liberais (WALLERSTEIN, 2005). Nesse panorama, o liberalismo consegue triunfar.

O denominado “liberalismo centrista” é triunfante, porque seria a representação do componente ideológico-cultural do sistema-mundo. Três aspetos fariam parte do programa liberal, como aponta Wallerstein (2005): (i) extensão do voto; (ii) o acesso à educação; e (iii) o papel do Estado como protetor dos cidadãos –liberdade, igualdade e fraternidade, bases que serão incorporadas como um “mito institucional” e que tem presença ainda hoje.

As marcas do sistema técnico-científico desdobram-se no Sistema Técnico da Educação formando um tecido de ideias pedagógicas, produzidas no SMM e caracterizadas pelo positivismo. Desde finais do século XVIII, expoentes como Comte (1798-1857) ressaltaram a centralidade da ciência, e que sua ausência explicaria a derrota da Ilustração e dos ideais da revolução, uma visão de ciência que vincularia ao Estado inclusive. Esse elemento poderia dar pistas para o entendimento salvacionista do Sistema Técnico da Educação.

Na contramão, e resultado das emergências sociais no centro do SMM, estão os desdobramentos do marxismo:

La contribución del marxismo a la educación tiene que ser considerada en dos niveles: el de la aclaración-y el de la comprensión de la totalidad social, de que la educación es parte, incluyendo las relaciones de determinación e influencia que ella recibe de la estructura económica, y lo específico de las discusiones de temas y problemas educacionales. (GADOTTI, 2003, p. 133)¹⁵⁶.

As ideias pedagógicas, ancoradas no movimento socialista, caracterizaram-se pela intenção de democratizar o ensino e defender uma educação igual para todos. Lenin (1870-1924), por exemplo, considerava importante a educação como elemento para o processo de

¹⁵⁶ A contribuição do marxismo para a educação deve ser considerada em dois níveis: o da iluminação - e a compreensão da totalidade social, da qual é parte da educação, incluindo as relações de determinação e influência que recebe da estrutura aspectos econômicos e específicos das discussões sobre problemas e problemas educacionais. (GADOTTI, 2003, p 133).

transformação social (GADOTTI, 2003). No entanto, tendo em conta as relações entre o Sistema Técnico da Educação e os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM, os trabalhos de Emile Durkheim (1858-1917) e John Dewey (1859-1952) são uma importante referência neste estudo. Eles servem para compreender o que é o Sistema Técnico da Educação, pois neste período, juntos, configuram uma potente marca do que denominamos “sociologização” e “psicologização” desse sistema – em grande parte uma herança dos debates entre o nomotético e o ideográfico na época, instrumentalização que, após de 1945, consegue uma importante legitimação. Um bom exemplo disso está nesses dois autores, que tiveram influência no pensamento educacional da época e na América Latina.

Emile Durkheim apresentou suas intenções pedagógicas ancoradas numa convulsionada realidade social na França, no final do século XIX. Ali conviviam a configuração de um Estado-Nacional desde a centralização das representações coletivas e o controle da subjetividade dentro de uma sociedade cada vez mais complexa (RUNGE; MUÑOZ, 2008, p. 152).

Nesse panorama, o francês põe o Sistema Técnico da Educação como um fato social, objeto de estudo da sociologia, ao considerar que ela seria reflexo das práticas e instituições sociais. O Sistema Técnico da Educação compreende, de forma reduzida, os componentes propostos pelo Durkheim para a compreensão da sociedade; quer dizer, o sistema técnico tem um substrato social, uma institucionalidade o que faz que em seu dinamismo espaço-temporal não só seja receptor das necessidades, mas gerador de suas próprias necessidades e mudanças. Assim, temos que falar de uma produção dialética escalar. No que deixa ver a relação que existe entre os processos sócio-espaço-temporais e o Sistema Técnico da Educação, o que em palavras de Filloux (2010) é:

A originalidade de Durkheim foi a de mostrar que, apesar desse “subsistema” ser dependente do todo social, ele tem, mesmo assim, as características estruturais próprias a todo sistema social, o que lhe dá uma “autonomia relativa” e, como todo sistema social, ele é simultaneamente submetido a forças de permanência e a forças de mudança: forças de permanência que têm sua fonte no sistema de conjunto e forças de mudança, em resposta às necessidades emergentes e que lhe são próprias. (p.17).

Nesse sentido, o sistema sócio-espaço-temporal e o Sistema Técnico da Educação têm uma relação próxima. Nele pode-se apreciar como o componente da “consciência coletiva” é resultado não só de valores e regras externas a ele, mas que o Espaço-Escolar termina operacionalizado e transformado para a reprodução. O Espaço-Escolar, então, na perspectiva

de Durkheim, recepciona os elementos numa escala maior a ele, mas em seu dinamismo interno transforma tais conteúdos, o que deriva em relações escalares espaços-temporais que geram transformações. Para nós, isso tem a ver com as transformações nas formas-conteúdos entre diferentes sistemas técnicos em diferentes sistemas espaços-temporais.

Por outro lado, o norte-americano John Dewey (1859-1952) ocupou importante lugar de enunciação intelectual nesse período. Sendo de uma nação que para a época emergia como sociedade de referência para a América Latina, particularmente na construção dos Estados-Nacionais, na construção do cidadão e do Sistema Técnico da Educação.

Sua proposta foi ancorada no pensamento liberal, na procura da democracia e de uma filosofia prática. A educação parte da experiência para o desenvolvimento da inteligência, “não só a escolarização universal é crucial, mas a nova educação é igualmente vital, guiada pela perspectiva de que a escola é vida, mais do que uma preparação para ela” (APPLE; TEITELBAUM, 2008). A educação seria, então, um processo de acomodação e reorganização de experiências vitais, desenvolvendo o caráter para o bem-estar da comunidade, num espírito democrático que possibilite a construção de um “entorno social em que as crianças assumam, por si mesmas, as responsabilidades de uma vida moral democrática” (WESTBROOK, 2010 p. 20).

Essa concepção mascara a formação do cidadão americano “na medida em que a escola desempenha o papel decisivo na formação do caráter das crianças de uma sociedade, o que pode, se a mesma se prepara para isso, transformar fundamentalmente essa sociedade” (WESTBROOK, 2010, p. 21). Popkewitz (2015) reconhece em Dewey e no seu pragmatismo as ideias do “cosmopolitismo”, assim como de salvação da sociedade pelo Sistema Técnico da Educação, em particular a norte-americana, aponta que “a ciência se tornou um modo de pensar, ordenar e planejar a vida individual da mesma maneira como muda as condições sociais externas no planejamento do futuro” (POPKEWITZ, 2015 p. 322).

Seu pensamento será de grande influência¹⁵⁷, mostra disso pode ser comprovada em Madeira (2009) nas análises da difusão-recepção do pensamento do Dewey na comunidade

¹⁵⁷ Uma importante influência no Brasil foi o movimento da Escola Nova, onde Anísio Teixeira, aluno de Dewey, traz e formula um projeto ancorado nas ideias deste pensador. Sem deixar de lado sua influência sobre outros empreendimentos baseados numa educação experiencial na América Latina. Madeira (2009) aponta que o movimento progressista americano acompanhou os movimentos de renovação pedagógica europeus — tanto em sua fundamentação filosófica (Montaigne, Rousseau, Herbart, Spencer) como prática (Pestalozzi, Froebel) — desenhando uma linguagem comum em torno da Educação Nova e da Escola Ativa. Na Europa, os autores de referência do ideário filosófico-pedagógico da Escola Nova — Desmoulin, na França; Decroly, na Bélgica; Ferrière y Claparède, na Suíça, Montessori, na Itália; Adolfo Lima, em Portugal — propunham, de forma muito semelhante à linguagem americana, um novo papel para a escola, dirigida à construção de um novo cidadão autônomo, responsável e livre. O diálogo entre a Escola Nova e o movimento progressista conheceu uma nova fase com a divulgação, em escala global, do pragmatismo de Dewey, durante os anos em que dirige a “escola

lusófona, na qual aponta contundentemente não só a sua circulação como a sua transformação – como no caso das sociedades coloniais – e a importância da externalização como é o caso do Brasil que, para a autora, consegue a idealização da sociedade norte-americana no seu modelo educacional, saindo da cultura tradicional herdada só século XIX (MADEIRA, 2009, p. 150). A questão que queremos ressaltar tem a ver com a transferência que demonstra todo um gama de sistemas técnicos voltados para diversas dimensões sociais, e que conseguem incorporar-se no Sistema Técnico da Educação. Segundo a autora:

La utilización amplia de marcos de referencia comunes (autores, obras, países, periódicos, organizaciones, modelos pedagógicos) aunque externos a cada una de las naciones, permite tomar como hipótesis de trabajo la existencia de un campo de comunicaciones ibero-americanas, de múltiples redes de comunicación y de circulación de saberes pedagógicos entre Portugal y Brasil, bien por vía de Europa, incluyendo una posible intermediación de España, o de América de Norte. (MADEIRA, 2009, p. 151)¹⁵⁸.

É possível apontar que, em ambos os pensadores, a ciência situa-se como ferramenta para a compreensão e transformação social, mostra do que apontamos acima sobre o meio técnico-científico, que chega fortemente ao Sistema Técnico da Educação, agora com uma carga científica de racionalização¹⁵⁹.

Nos desdobramentos das ideias pedagógicas é possível apontar como, nas disciplinas escolares, a história aparece como parte do aparato ideológico-cultural do SMM. Para J. Chesneaux (1995), o quadripartidíssimo histórico, vindo da França, e que configura uma divisão da história universal em Antiga, Idade Média, Moderna e Contemporânea desdobra em outras funções, que como vimos têm marcado em particular os sistemas de ações e objetos do Espaço-Escolar. Dentro das funções estão a pedagógica, institucional, intelectual,

experimental” na Universidade de Chicago (1894–1904)”. Cf. MADEIRA, A. I. *Redes de Difusión-Recepción del Conocimiento Pedagógico: La circulación del discurso educativo de John Dewey en la Lusofonía*.

Encuentros sobre Educación, v. 10, p. 137-160, 2009.

¹⁵⁸ O amplo uso de estruturas de referência comuns (autores, obras, países, jornais, organizações, modelos pedagógicos), embora externo a cada uma das nações, permite tomar como hipótese de trabalho a existência de um campo de comunicação ibero-americano, comunicação e circulação do conhecimento pedagógico entre Portugal e Brasil, ou através da Europa, incluindo uma possível intermediação da Espanha ou da América do Norte. (MADEIRA, 2009, p.151).

¹⁵⁹ É válido salientar que a preocupação dos pensadores como Durkheim e Dewey voltadas para a formação dos professores, sua compreensão do ato de educação e as ferramentas que a ciência poderia fornecer para compreender não só a sociedade, mas o desenvolvimento do pensamento em crianças. Esse elemento é corroborado nos modelos educacionais e hoje em dia, estes autores ocupam um lugar importante na formação de professores.

ideológica e política que de modo inseparável se conjugam nos sistemas técnicos, como a educação.

O sistema técnico, como é possível notar, tem um papel centralizado. Escolano (2001, p. 13) aponta como o século XIX foi o século da criança e também dos sistemas nacionais de educação. Nesse contexto, a produção do espaço-tempo começa a ser um foco dos Estados-Nacionais, articulados num sistema interestatal que visa processos de acumulação para a industrialização, tema que afeta o Sistema Técnico da Educação. Por exemplo, nesse panorama, a expansão do Espaço-Escolar se caracteriza, na França, com uma função social para a formação do cidadão; e na Inglaterra, próximo aos processos econômico-políticos, e com maior desenvolvimento nos países influenciados pela reforma (ALVES, 2010). Para Souza (2007):

[...] fue en el siglo XIX que la construcción de predios escolares, el surgimiento de moderno inmobiliario escolar y nuevos materiales de enseñanza proliferaron de forma considerable articulándose con la moderna pedagogía, el proceso de escolarización en masa y la expansión del mercado industrial. (SOUZA, 2007, p. 163)¹⁶⁰.

As Exposições Universais serão epicentros para a imagem do Espaço-Escolar, produzindo suas formas-conteúdos, mostrando todo um repertório de sistemas de objetos e ações a diferentes atores do sistema-interestatal. Em particular, a exposição de Paris, em 1855, será a primeira a ter um pavilhão especial para materiais de ensino, evidenciando “a incessante busca pela racionalização da escola como organização e a as tentativas de tornar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadas e atrativas, a educação mais moderna” (SOUZA, 2007, p. 165).

Essa produção do Espaço-Escolar, pela transferência técnica, vincula-se ao processo que vem acontecendo de compressão espaço-temporal nos processos econômico-políticos, que, como notamos, possibilitam os processos de industrialização dos EUA, França e Alemanha, entre 1848 e finais do século XIX, acelerando a difusão dos sistemas de objetos e ações. Goergen (2005) mostra como o conjunto do Espaço-Escolar foi influenciado com a circulação de informação, por meio dos jornais impressos e, claro, a influência do dinheiro como fator de confirmação do que é útil ou não. Isso permite uma transferência dos componentes ideológico-culturais de forma mais contundente, dando conteúdo aos sistemas técnicos educacionais inseridos nos espaços diferenciados no SMM.

¹⁶⁰ [...] foi no século XIX que a construção de edifícios escolares, o surgimento de edifícios escolares modernos e novos materiais didáticos proliferaram de forma considerável, em conjunto com a pedagogia moderna, o processo de escolaridade em massa e a expansão do mercado industrial (SOUZA, 2007, p.163).

No amplo movimento de transferência técnica, muitas posturas dentro do Sistema Técnico da Educação tomam força, as ideias pedagógicas deram conteúdo a esse Espaço-Escolar transferido, assim como um grande número de autores se apresentam marcando posições frente ao papel da educação e de seu *modus operandi*¹⁶¹. Importante fazer menção novamente para a Escola Nova e sua transferência no sistema-mundial, pois esse foi um movimento que impacta o Sistema Técnico da Educação ao assentar-se na ideia da ação pedagógica e a atividade da criança. Esse movimento, no século XX, ganha força na América Latina. Um de seus precursores é Adolphe Ferriere (1879-1960) que, em 1899, funda o Comité Internacional das Escolas Novas (GADOTTI, 2003)¹⁶².

É nesse marco que o suíço J. Piaget (1896-1980) apresenta suas ideias sobre a Psicologia Genética. O componente pragmático da Escola Nova resulta ser uma interessante mostra da ancoragem técnica-científico da época, que permeia os sistemas de objetos e ações do Espaço-Escolar, por meio da configuração de métodos, artefatos, e o direcionamento focado numa racionalização técnica do ensino-aprendizagem.

É possível, então, marcar um panorama do SMM na época, particularmente nos seus centros, onde os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais se apresentam com maior força, resultado de um sistema-interestatal mais denso, efeito das recentes industrializações e os desdobramentos delas nos novos colonialismos espaciais. No caso da América Latina, o passado colonial ainda tem presença nas tensões herdadas e marca uma situação de periferia efeito da deficiente concentração técnica.

Em consequência, a ruptura do pacto colonial, abre o acesso para os mercados ingleses e americanos numa relação desigual que deixava claro a débil transferência técnica, junto a uma precária estrutura Estatal, acentuando-se o permanente desenvolvimento desigual do espaço.

¹⁶¹ Entre eles temos ao italiano Antonio Gramsci (1891-1931), considerado por Gadotti (2003) como o precursor das ideias da pedagogia socialista. Em uma linha próxima encontramos al Ucrâniano Antón Makarenko (1888-1939), situa sua proposta no trabalho coletivo como princípio pedagógico. Outro pensador é Lev Vygotsky (1896-1934), que situa a linguagem como fundamental nos processos de ensino-aprendizagem, ademais a proposta das Zonas de Desenvolvimento Próximo e sua influência na aprendizagem das crianças. É importante ver como a educação começa a ser refletida considerando os componentes econômico-políticos, ideológico-culturais e particularmente científicos.

¹⁶² Nesta perspectiva podem ser mencionados William Heard Kilpatrick (1871-1965) e sua proposta de um Método por Projetos. O belga Ovide Declory (1871-1932) e sua proposta do Método dos Centros de Interesse; Paralelamente estão os aportes do suíço Édouard Clapadere (1875-1940), que propõe a Idea de Educación Funcional. Para ele a "A atividade educacional era apenas aquela que correspondia a uma função vital do homem. (...) A atividade deve ser individualizada - sem ser individualista - e, ao mesmo tempo, social e socialização" (GADOTTI, 2003 p. 151, trad. nossa). Finalmente assinalamos a italiana Maria Montessori (1870-1952), que propõe a "Casa de los Niños", desenvolve materiais pedagógicos y jogos, além de pensar no espaço da aprendizagem.

Nesse sentido, no Sistema Técnico da Educação, a transferência está dada não só nas ideias de uma educação que ancore outras do laicismo, a ciência, a técnica e o nacionalismo, mas sim para uma explanação das ideias liberais, para a formação dos cidadãos esclarecidos de acordo com a modernidade (SAVIANI, 2008). Sobretudo, temos um estilo isomórfico na aglomeração de formas-conteúdo do Espaço-Escolar. No caso do Brasil, Souza aponta que:

[...] nas primeiras décadas republicanas, passaram a ser construídas edificações próprias para as escolas públicas - grupos escolares, escolas normais e colégios - consoantes com a importância atribuída a educação como fator de reforma social, manutenção do novo regime político e modernização do país. (SOUZA, 2007, p. 7).

Isso, como afirmamos, está fortemente relacionado ao papel que tem as exposições universais, no caso da América Latina que participaria de maneira reservada, mas conseguindo alguns créditos para a configuração de um Espaço-Escolar ainda no convívio das contradições geradas numa região com sistemas técnicos atrasados em relação aos centros do SMM. A aceleração nas transferências técnicas na educação fez com que gradativamente a participação da América Latina fosse crescendo nas exposições conforme avança o século XIX. Segundo López Ocón (2002), a participação da região entre 1855 e 1889:

[...] fue consecuencia de un doble fenómeno: la voluntad por parte de los organizadores sansimonianos y positivistas de las exposiciones universales de contar con la participación latinoamericana, región que en la década de 1850 era vista como una tierra de misión a la que había que trasladar la buena nueva del logro del orden social a través del progreso material mediante la aplicación de los métodos científicos a la transformación de la naturaleza, y la receptividad que mostraron las élites latinoamericanas a ese mensaje, que explica la amplia propagación del positivismo en la América Latina de la segunda mitad del siglo XIX, y su particular adaptación como modelo de integración cultural. (LOPÉZ, 2002, p. 116)¹⁶³.

A transferência técnica, que consegue em alguns países melhor recepção, como é o caso do Brasil, México e Argentina, permite um crescimento nos sistemas de objetos e ações. Assistimos, nesses países, para uma densidade do Espaço-Escolar, sendo que a “melhoria financeira facilitou a reorganização de um sistema educativo que se ocorreu com a criação de

¹⁶³ Foi uma consequência de um duplo fenômeno: a vontade dos organizadores não-simonianos e positivistas das exposições universais para contar com a participação latino-americana, uma região que na década de 1850 foi vista como uma terra de missão para a que as boas novas da conquista da ordem social tiveram de ser transferidas através do progresso material através da aplicação de métodos científicos à transformação da natureza e à receptividade demonstrada pelas elites latino-americanas àquela mensagem que explica a propagação generalizada do positivismo na América Latina na segunda metade do século XIX, e sua adaptação particular como modelo de integração cultural. (LOPÉZ, 2002, p.116)

instituições científicas, como observatórios astronômicos e meteorológicos, museus de história natural e jardins botânicos, comissões geológicas, institutos médicos” (LOPÉZ, 2002, p. 119).

Efetivamente, uma etapa de concorrência de capitais permite a intensificação das relações entre os fixos e fluxos. Ainda sendo a América Latina uma periferia no SMM, foi possível vincular certos países à recepção de novos sistemas técnicos que produziram uma reorganização de espaço, o que deriva na produção de um Espaço-Escolar com o refinamento técnico dos centros do SMM, convertendo-lhes em Referências Intrarregionais. Tal fato entra em tensão com os sistemas técnicos situados e contraditórios frente a uma EMC¹⁶⁴.

O final desse período tem três acontecimentos importantes que são resultados das tensões geopolíticas dentro do SMM: a Primeira Guerra Mundial (1914-1919)¹⁶⁵, a Revolução Russa (1917) que daria nascimento à URSS, o que põe no cenário um novo ator que iria concorrer pela hegemonia do mundo; e finalmente, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em que se marca a confirmação de EUA como hegemonia do SMM, deslocando a Grã-Bretanha para um papel mais secundário e virando os olhares para novas sociedades de referência.

3.2.4.2 Segundo período 1945-2015: formas-conteúdo, difusão e crises

Logo após da Segunda Guerra Mundial, o SMM encontra-se estremecido. Os EUA assumem a hegemonia, país que, desde o final do século XIX, já apontava ser o sucessor da Grã-Bretanha no domínio geopolítico mundial¹⁶⁶. Com a reorganização geopolítica do mundo e a emergência da URSS, a primeira parte desse período tem tensões importantes. Os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do sistema-mundo conseguem uma expansão por meio da consolidação de uma EMC. Nesse contexto, a América Latina conseguirá maior protagonismo, resultado de um processo de industrialização tardia. Com

¹⁶⁴ É importante ressaltar que neste período assistimos a uma série de movimentos na ordem econômico-política que tem impactos nos modos de produção industrial. Temas como o fordismo, keynesianismo terão desdobramentos importantes frente a ideias de modernização educacional. Um bom exemplo desta relação pode ser encontrado em Saviani (2008) ao descrever os processos de incipiente industrialização no Brasil e as ideias pedagógicas que começam a delinear uma modernização no Sistema Técnico da Educação.

¹⁶⁵ A Primeira Guerra Mundial, resultado entre outras pela luta do espaço pelos centros do SMM, deixou claro que as ideias de fraternidade, igualdade e liberdade, que consolidam as revoluções europeias, eram agora objeto de debate pela contradição dos fatos. Além da emergência de novos atores sociais que ainda hoje, tem relevância na luta pelo espaço; referimo-nos tanto a trabalhadores, mulheres e movimentos raciais, assim como a concorrência que geraram as independências no século XIX.

¹⁶⁶ J. Hobson em seu texto intitulado “*A evolução do Capitalismo Moderno*” (1983), aponta uma série de elementos que já mostravam como os EUA estavam caminhando para ser a nova hegemonia, no final do século XIX. Cf. HOBSON, J. *A evolução do Capitalismo Moderno*. São Paulo: VICTOR CIVITA, 1983.

isso, a região consegue a suficiente concentração técnica para inserir-se – ainda periféricamente – aos processos de produção e de modernização, ancorados nas ideias de progresso, desenvolvimento, democracia e Direitos Humanos. Tais elementos marcaram o “mito institucional”, vindos do período anterior, que é exemplificado no nascimento de um sistema-interestatal-especialização representado pela ONU. Os desdobramentos disso no Sistema Técnico da Educação, veremos, são contundentes.

Com a Segunda Guerra mundial dá-se a base para a uma série de refinamentos técnicos que permitiram o controle interestatal, fomentando a consolidação – em algumas regiões recém-integradas – e a expansão do SMM. Isto ocorreu por meio da implementação de sistemas técnicos concretos. Nesse marco, a EMC começa um percurso espacial procurando sair das tensões do capital, o efeito destrutivo que deixou a guerra, a mudança do padrão do ouro pelo dólar – reforçando o papel de EUA, a caída dos preços do petróleo numa sociedade que se baseia nesse combustível. Esse desafio se mostrava expressivo dada à configuração urbana das grandes cidades que tinha, e ainda tem, o automóvel como eixo de mobilização. Além disso, era preciso enfrentar as tensões da denominada Guerra Fria no aparato geopolítico¹⁶⁷. Em conjunto, marcam um período de transformações importantes, que agudizam os temas como o espaço geográfico e sua territorialidade pela afirmação de determinados grupos sociais e a emergência de outros.

Um elemento que mostra bem as tensões no interior do SMM, e que marca sua crise, está na Revolução de 1968 (WALLERSTEIN, 2005), pois ela conjuga a incidência dos movimentos antissistêmicos, que reivindicam lutas não concretizadas pelos movimentos do século XIX e que terminam por alimentar outros novos de descolonização na Ásia e África, além de outros contrários às ditaduras na América Latina. O panorama completa-se posteriormente, no final dos anos 1980, com a decadência da URSS e o passo para uma liderança hegemônica dos EUA, num panorama onde o sistema-mundial parecerá conseguir, ao menos no discurso, a totalização-globalização dos seus componentes.

No início dos anos 2000, o atentado terrorista contra as Torres Gêmeas, World Trade Center, em Nova York, não só abriu a porta para o reconhecimento da crise do SMM, mas

¹⁶⁷ No período entre 1945-1990 se caracterizou no SMM como de carácter bipolar – em aparências. Para Immanuel Wallerstein (2005) a emergência de dois blocos – URSS e EUA, no fundo fazem parte e se fundamentam sobre um repertório de meios e fins que se ancoram na geocultura do SMM. A denominada Guerra Fria, paralelamente, suporia um mundo no qual competência pelo controle geopolítico por parte destas potências daria como resultado um indubitável desequilíbrio e polarização que daria força a aparentes contra posições discursivas. De igual maneira devemos assinalar que com a caída da URSS o mundo bipolar acabaria, e não precisamente se um estabeleceria carácter unipolar – que seria a hegemonia de EUA logo depois 1990, senão um mundo multipolar, entendendo que a crise do SMM é um período Técnico-científica-Informacional (SANTOS, 2000).

também de quem era hegemonia mundial. Esse impacto literal, no jogo geopolítico mundial, gera um movimento que volta toda sua atenção à força ancorada na violência, o que deixará ainda mais aguda a organização de grupos antissistêmicos radicais – extremismo¹⁶⁸ –, além da consolidação de sistemas interestatais em diferentes escalas, como os denominados BRICS¹⁶⁹, que focam processos de desenvolvimento em regiões até agora periféricas dos tradicionais centros, além de contribuir para reclamar um papel de maior protagonismo dentro do SMM.

Paralelamente, temas como a Primavera Árabe, a construção de Canal Interoceânico na Nicarágua pela China, as agudas tensões migratórias, xenofobia raciais e religiosas no mundo e, particularmente, nos centros do SMM, além da crise econômica de 2008, marcaram um completo panorama que se conjuga com expectativas de desenvolvimento e a situação do capital, além da transferência técnico-científica-informacional. O sistema técnico-educativo encontra-se no centro dessas questões.

Nesse período transitam muitos componentes ideológico-culturais que fazem parte da “geocultura” e resultam da herança que deixou a transferência técnica na etapa concorrencial, como é o caso de: (i) a permanência das teorias geopolíticas do século XIX, onde os postulados apontados pelo Halford John Mackinder (1861-1947), além das discussões da época sobre o espaço, encontram ressonância nesse período, particularmente nas regiões periféricas e semiperiféricas como a Índia, o Brasil e o Sul África, que começam a assumir um papel importante no sistema-mundial; (ii) o permanente discurso da democracia liberadora como eixo de luta nas crises do SMM, argumento que funciona como arma para a invasão dos Estado-Nacionais marginados do status-quo eurocentrado, além de ancorar um mito baseado nos Direitos Humanos e nos processos civilizatórios; (iii) o papel que tem os interesses interestatais agora impulsionados pela especialização – refinamento técnico, representado na reticulada estrutura da ONU; (iv) o aumento na emergência e crescimento de atores e movimentos de difícil demarcação; (v) a expansão dos canais de comunicação hoje são mais difíceis de controlar, bastando ter em conta o incremento nos emissores; finalmente, e para mostra na região da América Latina, (vi) temos a retomada de linhas de ação política orientadas para a atenção social, retomando o Estado benfeitor – tema criticado por muitos que o consideram um retrocesso e, com isso, temos o papel que sociedades de referência atípicas como a Rússia e a China.

¹⁶⁸ Ainda que possamos assinalar que a contradição está vinculada precisamente ao “universalismo” pretendido na base eurocentrada do SMM. A configuração institucional deste sistema bate de frente com as estruturas socioculturais de sociedades ancoradas em pressupostos, maiormente religiosos, o que aponta a uma continuação do mito civilizatório sustentado na violência física e epistemológica.

¹⁶⁹ Grupo que acolhe as denominadas, a partir de 2000, economias emergentes. Neste grupo temos, seguindo a sigla; Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

O refinamento técnico do SMM, mediante as possibilidades de transferência técnica, encontra-se de maneira geral nos centros com características próprias do meio técnico-científico-informacional. A compressão do espaço-tempo dissemina a percepção de que a mundialização dos sistemas técnicos acontece tão somente por intermédio da aceitação, pelos diferentes países, dos “mitos institucionais” ancorados na democracia, livre mercado e Direitos Humanos. Contudo, como adverte Santos (2000), o meio técnico caracteriza-se a confluência técnica – já diferenciada na espacialidade do SMM, com a ciência – ancorada numa epistemologia que valoriza o universalismo europeu e a informação – restrita para quem não possui a capacidade técnica de decodificá-la. Assim vivemos em um mundo altamente excludente, embora a difusão de receitas e ferramentas de desenvolvimento esteja disseminada de modo acelerado.

Una de las características destacadas del sistema actual, comparado con los anteriores, es la rapidez de su difusión. Las innovaciones introducidas en los veinte años posteriores a la segunda guerra mundial se han expandido dos veces más rápidamente que aquellas introducidas después de la primera guerra mundial y tres veces más que las incorporadas entre 1890 y 1919. (SANTOS, 2000, p. 151)¹⁷⁰.

Essa velocidade, mais que assegurar a transferência técnica, em nossa perspectiva, gera a aglomeração de sistemas técnicos e seus subsequentes sistemas de objetos e ações de um jeito isomórfico, o que gera contradições entre a forma-conteúdo que produzem o espaço. Tema que se desdobra no Sistema Técnico da Educação e no Espaço-Escolar.

Muitos dos avanços técnicos derivados do período anteriormente abordado (1850-1945) e nesse segundo, não são transferidos por todo o sistema-mundo, ainda que os processos de modernização sejam uma constante e a produção do espaço esteja ancorada mais que nunca no capital e na produção dos sistemas de objetos e ações.

O domínio do Estado, ancorado nos postulados da geocultura que legitimam sua existência para o SMM ou seu ostracismo, gera controle, segundo o Wallerstein (2005), em sete áreas: (i) as regras de intercâmbio nas suas fronteiras; (ii) nos marcos jurídicos; (iii) nas regras para o emprego e o desemprego; (iv) nos custos assumidos pelas empresas; (v) o controle ou via livre aos monopólios; (vi) na cobrança de impostos e (vii) na vigilância de suas fronteiras – território na visão clássica. Acrescentamos que ele tem também um controle

¹⁷⁰ Uma das características excepcionais do sistema atual, em comparação com as anteriores, é a velocidade de sua difusão. As inovações introduzidas nos vinte anos após a Segunda Guerra Mundial expandiram-se duas vezes mais rapidamente do que as introduzidas após a Primeira Guerra Mundial e três vezes mais do que as introduzidas entre 1890 e 1919. (SANTOS, 2000, p.151)

sobre o Sistema Técnico da Educação. Essas áreas de influência geram a possibilidade de situar capitais num território determinado e, com isso, o favorecimento da transferência técnica-científica-informacional de sistemas técnicos como a educação.

É por isso que a articulação dos Estados-Nacionais ao sistema-interestatal-especializado resulta determinante vital na análise da produção do espaço. Os sistemas técnicos gerados no interior do SMM e transferidos as semiperiferias e periferias requerem a legitimação desse sistema-interestatal, sendo esse é o caso do Sistema Técnico da Educação – exemplo disso é o papel da Unesco-ONU.

Esse tema se torna relevante e complexo pelo marco isomórfico de sistemas de objetos e ações que produz o Espaço-Escolar, no qual se pode, com prova empírica da hierarquia espacial do SMM, ver a deficiente transferência técnica na América Latina, ainda que na ordem ideológico-cultural dita transferência seja pontual. Para Meyer e Ramirez (2010), a educação “é uma instituição construída culturalmente e não uma resposta prática às necessidades sociais. A educação moderna elabora concepções modernas da pessoa, da sociedade ideal e dos contextos naturais dos direitos humanos” (MEYER; RAMIREZ, 2010, p. 22).

Nesse sentido, para os autores é importante compreender que os mitos racionalizados, vinculados aos sistemas técnicos, ancoram-se a partir da: (i) elaboração de redes de relações complexas; (ii) de um grau de organização coletiva e (iii) do esforço da liderança das organizações locais. Essa racionalização vincula-se aos processos de modernização e fomenta os mitos institucionalizados, promovendo ajustes espaços-temporais que impactam o sistema-técnico da educação. Na visão da teoria institucional:

[...]los mecanismos fundamentales de la rápida difusión de tales instituciones modernas como la educación se encuentran en: 1) las identidades comunes y racionalizadas de los estados-nación, 2) el enraizamiento común de esas identidades en doctrinas de ciudadanía individual, y 3) la inmersión cultural racionalista en ideas técnicas comunes como las que promueve la educación. Estos aspectos comunes organizan a la sociedad mundial. (MEYER; RAMIREZ 2010, p. 117)¹⁷¹.

Nesse sentido, e com a transferência técnica, é possível apontar que o Sistema Técnico da Educação, no período, está fortemente influenciado pelos aportes do período

¹⁷¹ [...] os mecanismos fundamentais da rápida difusão de instituições modernas como a educação são encontrados em: (1) as identidades comuns e racionalizadas de estados-nação; (2) o enraizamento comum dessas identidades em doutrinas de cidadania individual, e (3) imersão cultural racionalista em idéias técnicas comuns, como as promovidas pela educação. Estes aspectos comuns organizam a sociedade mundial. (MEYER E RAMÍREZ 2010, p.117)

imediatamente anterior, em que a Sociologia¹⁷² e a Psicologia¹⁷³ são protagonistas, esta para exemplificar os trabalhos de Ralph W. Tyler (1902-1994), influenciado por J. Dewey. Seus apontamentos de objetos específicos dentro da educação, como o currículo planejado, serão implantados pelas escolas do EUA – agora sociedade de referência – e transferidos em parte pelo sistema interestatal-especializado. O trabalho desse norte-americano no campo da avaliação, vinculado à *National Assessment of Educational Progress* – Naep, ajuda em seu reconhecimento como avaliador e teórico do currículo (EISNER, 2011). O planejamento curricular, a concretude de objetivos para gerar experiências de aprendizagem envolve, sobretudo, os testes, como aponta Eisner (2008):

[...] el punto de testage no era crear un distribución entre las notas de los alumnos, sino ofrecer una forma de aprimorar el currículo y determinar si los alumnos habían alcanzado sus objetivos [...] los test requerían, en la terminología de estos días, poseer criterios de referencia en vez de normas de referencia. (EISNER, 2008, p. 77)¹⁷⁴.

O desdobramento é evidente ao oferecer um olhar racionalizado e de auditoria dentro do Sistema Técnico da Educação, o que marcaria, por exemplo, muitas das recomendações do sistema-interestatal-especializado. É importante considerar que os EUA, em seu papel de sociedade de referência, teve em Benjamin S. Bloom (1913-1999) um representante, que adequou instrumentos de avaliação para a medição de comportamentos concretos (HUSÉN, 2011). Sua participação em diversos projetos educativos¹⁷⁵, particularmente na avaliação e planejamento, se estenderá à Unesco-ONU, que contou com sua participação direta em vários seminários para países em desenvolvimento.

¹⁷² Pode ser mencionado o Norte-americano Henry Giroux que propõe toda uma discussão sobre o tema da ideologia e cultura, para a construção de uma pedagogia neomarxista (GADOTTI, 2003). Ele influencia autores como P. McLaren e M. Apple, com indubitáveis desdobramentos na educação, particularmente na América Latina.

¹⁷³ Autores como, por exemplo, Skinner centra-se na Psicologia comparativa e experimental, fomentando a criação de um campo denominado Análise Experimental do Comportamento (BLEWLEY, 2008). Acompanhado a corrente influenciada por Thorndike (1874-1949), o norte-americano Frederick Skinner (1904-1990) será influenciado pelos trabalhos do russo I. Pavlov. O chamado Behaviorismo dará ao pensamento de Skinner elementos relacionados com o planejamento educacional e a importância da ciência para a aprendizagem e mudança do comportamento humano. Ele é considerado como o pioneiro da “tecnologia educacional” nas palavras de Husén (2011).

¹⁷⁴ [...] o ponto de teste não era criar uma distribuição entre as notas do aluno, mas oferecer uma maneira de melhorar o currículo e determinar se os alunos atingiram seus objetivos [...] os testes necessários, na terminologia desses dias, tem benchmarks em vez de benchmarks. (EISNER, 2008, página 77)

¹⁷⁵ Bloom também participou das agências destinadas a avaliação como a Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) na década de 1960. Importante menção merece o livro de 1956 *Taxonomy of Education Objectives*, escrito Krathwohl. Nele os autores desenvolvem uma exposição da taxonomia de objetivos educacionais.

Podemos dizer que os aportes da Sociologia e da Psicologia aportaram muitas das ideias pedagógicas nesse período. De qualquer forma, esse sistema técnico é marcado pela ideia de progresso e caminho para conectar-se aos sistemas-redes da EMC, particularmente no que é seu componente ideológico-cultural indissociadamente do econômico-político. Sobre esse fato, Escolano (2000) mostra-nos que:

En las sociedades avanzadas, el tiempo escolar ha entrado en el ámbito de los valores cotizables [...] los cronosistemas modernos se diseñan y evalúan por créditos, un constructo creado por la reciente accountability, técnica de cuenta y razón ideada por la tecnocracia académica para racionalizar la cotización de los diplomas y cursos en la bolsa de la globalización y para garantizar la movilidad que el mercado genera. (ESCOLANO, 2000, p. 143)¹⁷⁶.

Tal fato se evidencia nos processos de urbanização – vinculados à modernização, que vão ser acompanhados de uma série de recomendações que conectam os sistemas de objetos e ações, premeditadamente pensados para o Sistema Técnico da Educação. Tudo isso vai produzindo um Espaço-Escolar que compartilha proximidades em sua forma-conteúdo, ainda que contraditória, com a hierarquia espacial do SMM.

Nesse panorama, é contundente a configuração do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2000) e a tentativa de tornar, cada vez mais convergentes, as redes e os artefatos, de modo que a integração possa ser simultânea e instantânea. Vivemos em um tempo em que a convergência midiática se mostra desenvolvida¹⁷⁷. O aparecimento do computador pessoal, a internet e os dispositivos móveis permite um fluxo maior na circulação de informações; sua transferência, além de converter a Mídia numa reprodutora de conhecimentos de todo tipo. Isso foi possível pelo refinamento técnico articulado com os processos de produção do espaço pelo capital.

Com isso, o Espaço-Escolar que vem com processos acelerados de aglomeração de sistemas de ações e de objetos – desde finais do século XIX, particularmente nas regiões onde o desenvolvimento espacial desigual afeta sua recepção técnica – começa a ter aderência a um

¹⁷⁶ Nas sociedades avançadas, o horário escolar entrou na gama de valores citados [...] os cronossistemas modernos são projetados e avaliados pelo crédito, um constructo criado pela recente técnica de responsabilidade, conta e razão elaborada pela tecnocracia acadêmica para racionalizar o preço dos diplomas e cursos no intercâmbio de globalização e para garantir a mobilidade que o mercado gera. (ESCOLANO, 2000, p.143).

¹⁷⁷ Ancoramo-nos na definição expressa por Vera França (2012, p. 11): “Mídia, palavra latina, já abasileirada, significa “meios” no plural. Meios de comunicação, meios através dos quais circulam informações, mensagens, imagens; instrumentos e dispositivos através dos quais estabelecemos relações uns com os outros, e com o mundo. Aí se encaixam, portanto, a voz, o rosto, o papel, a escrita, as diferentes formas de imagens visuais”. Cf. FRANÇA, V. O acontecimento e a mídia. *Galaxia*, n. 24, p. 10-21, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/12939>>. São Paulo, Online. Acesso em: 19 out. 2017.

maior número desses sistemas, ajudado pela convergência digital, numa velocidade tal, que há a percepção de uma crise estrutural em sua forma-conteúdo. Nesse contexto, configuram-se os espaços-rede, que agudizam as tensões e contradições com os espaços-zonais, da contiguidade física.

Tudo isso aponta para a impossibilidade de ignorar a existência de um Espaço-Escolar entrelaçado com os aspectos mundiais. As crises, então, do sistema-mundo e do Espaço-Escolar, acontecem pela concentração dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que, na geração dos sistemas técnicos e seus subsequentes sistemas de objetos e ações, derivam num movimento contraditório de concentração-bifurcação no espaço nas diferentes escalas geográficas.

3.3 Considerações sobre o Espaço-Escolar e o Sistema-Mundo Moderno

O Espaço-Escolar está conectado aos processos econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM. Apontar isso requer uma visão ampliada da produção espacial e dos sistemas técnicos envolvidos com processos que passam pela transferência técnica, técnica-científica e técnica-científica-informacional. Assim, as relações escalares, que se estabelecem entre os fixos e os fluxos, dão conta de que o Espaço-Escolar não só recebe sistemas de objetos e ações, mas em seu interior modifica-os. O sistema-técnico da educação e a produção do Espaço-Escolar vinculam-se às dinâmicas mais amplas, não estando expostas apenas as vicissitudes da escala local¹⁷⁸.

Os movimentos no interior do sistema-mundial deixam em evidência o complexo relacionamento de sistemas de objetos e ações na produção espacial. Em consequência, isso nos leva a ressaltar que o Espaço-Escolar vai além de um prédio escolar – imagem que brota de nossas mentes, uma associação que perturba a análise ao colocá-lo como um sistema autônomo dentro do espaço. Pelo contrário, ele está numa constante relação com escalas espaciais mais amplas, participando de um sistema-rede. Desse modo, o espaço escolar tem relação com todo um processo de recepção e desdobramento dos componentes econômico-

¹⁷⁸Milton Santos ressalta que na relação indissociada entre sistemas de objetos e ações, existe uma reciprocidade na transformação destes. Quer dizer “La acción no se realiza sin que haya un objeto; y cuando se produce, acaba por redefinirse como acción y por redefinir el objeto” (SANTOS, 2000 p. 80). O autor ressalta a necessidade de proximidade técnica entre sistemas de objetos e ações, pois “la acción es tanto más eficaz cuanto más adecuados son los objetos. Así, la intencionalidad de la acción se conjuga con la intencionalidad de los objetos y ambas son, hoy, dependientes de la respectiva carga de ciencia y de técnica presente en el territorio” (SANTOS, 2000 p. 79). Como se pode ver, a diferenciação nos sistemas técnicos é a base da contradição entre formas-conteúdos na produção do Espaço, para nosso caso, o Espaço-Escolar.

políticos e ideológico-culturais do SMM, particularmente da EMC. Essa é a ancoragem de uma base epistemológica que visa um universalismo e, com ele, um determinado Espaço-Escolar veiculado e legitimado pelo sistema-interestatal.

A transferência técnica não reduz as materialidades. Os componentes simbólicos a impulsionam constantemente forçando um refinamento técnico. A concentração técnica gera hegemonias e polos de desenvolvimentos particularmente nos centros do sistema-mundo, fato que redundando na geração de sociedades de referência e outras em que se ancoram os processos de externalização (SCHRIEWER, 2000). Para a América Latina, isso representou um desenvolvimento desigual de seu espaço, além da superposição de sistemas técnicos numa concentração difusa e contraditória, efeito de uma unidade geossocial criada e excluída socioespacialmente. Seu Sistema Técnico da Educação é mostra da complexidade relacional de sistemas de objetos e ações.

Ao lado disso, na legitimação de uma geocultura dentro do SMM, a América Latina, tendo uma posição periférica, é fruto do ostracismo técnico herdado da colônia, de modo que enfrenta a ambiguidade na recepção técnica. Isso é efeito, não da incapacidade técnica, mas pela negação de seu posicionamento e lugar de enunciação epistemológica. Com isso, a produção do espaço e do Espaço-Escolar, em particular nessa região, fica acompanhada da contradição forma-conteúdo que, na aplicação da força, foi impregnada de um mito institucionalizado. Isso tudo explica o sistema técnico-educacional latino-americano caracterizado pelo isomorfismo.

O incremento de sistema de ações e objetos, logo das industrializações e sua transferência técnico-científica-informacional, explica o processo de refinamento técnico de um sistema como o educativo e sua proximidade estrutural no mundo inteiro. Essa transferência, no século XIX, marca uma mobilização espacial importante dos sistemas técnicos, mas também uma regionalização que se reafirma hoje. Contudo, isso ocorre com a emergência ou reconhecimento de múltiplas territorialidades e de novas sociedades de referência. Tal fato leva-nos a pensar nos mecanismos de transferência dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que têm conseguido a manutenção do SMM, fundamentalmente ancorado na violência epistêmica.

Evidentemente, com a emergência dos sistemas-interestatais, cada vez mais especializados – refinados tecnicamente e alentados pelos desdobramentos dos meios técnicos, consegue-se dar forma à ideia de soberania ao intensificar o posicionamento de novos mitos que envolvem mecanismos de força-consenso. Temos, então, o reforço de ideias como os Direitos Universais, a Democracia, o Desenvolvimento ou o novo Desenvolvimento

Sustentável. Elas terminam produzindo o espaço em cada uma das regiões da EMC, o que ocorre por meio do Sistema Técnico da Educação que dá forma-conteúdo ao Espaço-Escolar.

Os sistemas-interestatais, ao fomentarem a perpetuação de um rígido sistema, reforçam uma centralização das sociedades de referência como portadora da “verdade”, da “civildade”, do “progresso” ou do “desenvolvimento”. Temos então, de forma evidente, uma continuação dos preceitos ideológico-culturais e econômico-políticos do SMM, caracterizados pela pouca diversidade participativa de fato na geração de espaços que dignifiquem a condição humana.

Ressaltamos a centralidade do Estado que, como agente inserido no SMM, se converte em transmissor dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais próprios da EMC na escala local. Neste sentido, a re-produção do espaço passa pela re-produção das “recomendações” onde a corrente produção-distribuição-consumo é perpetuada ainda que portando todas as assimetrias técnicas próprias dos desenvolvimentos espaciais desiguais (HARVEY, 2013).

O Espaço-Escolar é mostra de todo este panorama, que supõe uma tensão entre as dimensões mundiais do capitalismo histórico-espacial, e as condições sócio espaciotemporais concretas, como pode ser evidenciado nas dificuldades dos sistemas nacionais de educação para estabelecer consensos com os diversos contextos, em que sistemas de ações e objetos não são generalizados, mas muitos dos componentes ideológico-culturais chegam a ancorar-se nas práticas cotidianas. Momo e Costa (2010, p. 976), por exemplo, abordando sobre o consumo em espaços marcados pela pobreza, mostram que, “as crianças que são visíveis, valorizadas, credenciadas em seu universo são aquelas que conseguem portar determinados artefatos, cujos significados repercutem em escala global, com vigência temporária no panorama constantemente renovado da cultura do consumo”. Mesmo nesses locais podemos ver a re-produção de tais componentes, numa tradução a partir das condições particulares.

A América Latina, produzida na longa duração, é mostra latente das tensões geradas pela aglomeração técnica contraditória de formas-conteúdos. O Sistema Técnico da Educação, que se orienta para essa região pelo SMM, é resultado não do acaso, mas sim das relações que se estabelecem em diversas escalas e das condições histórico-espaciais de produção de sistemas de objetos e ações. Esses temas requerem de uma mirada ampla e problematizada de corte longitudinal, que permita compreender o porquê da forma-conteúdo do Espaço-Escolar produzido para essa região.

Quadro 4 – O Espaço-Escolar no Sistema-Mundo Moderno

PERÍODO		SÍNTESES
A difusa natureza do Espaço-Escolar (1450-1640)		Alta carga ideológico-cultural vinculada aos pressupostos protestantes e católicos, que caracterizaria sua forma-conteúdo. Os processos econômico-políticos de uma EMC vão configurando sistemas-redes de transferência técnica, particularmente na Europa.
Os contornos do Espaço-Escolar assentando-se (1600-1750)		Período de estagnação no SMM, que abre passo ao fortalecimento de estruturas anteriores. O modelo de um sistema técnico educativo ancora duas posições: o <i>Ratium</i> e a Didática Magna, transferidas pelo sistema-mundial de forma diferenciada em seus sistemas de objetos e ações, efeito da exclusão de alguns territórios, como é o caso da América espanhola e portuguesa. Em síntese, o refreamento no espaço de componentes anteriores na periferia e de novos elementos nos centros.
Espaço-Escolar e sua definição (1730-1850)		A consolidação de uma geocultura e dos processos de industrialização permitem uma definição do Sistema Técnico da Educação, com isso, uma maior transferência de sistemas de objetos e ações. Os processos de independência na América Latina possibilitam a transferência técnica, incipiente e isomórfica, derivando na produção de um Espaço-Escolar em contradição forma-conteúdo.
O Espaço-Escolar, sua expansão e desenvolvimento desigual. (1850-2015)	Primeiro período 1850-1945: diversificação das formas-conteúdos em expansão.	Os processos de industrialização, junto com as possibilidades de transferência técnica-científica, geram uma importante diversificação dos sistemas técnicos. O Espaço-Escolar, então, acrescenta sistemas de objetos e ações, muitas vezes em contradição.
	Segundo período 1945-2015: formas-conteúdo, difusão e crises	Os processos de transferência técnico-científica-informacional – nesse momento também de produção ¹⁷⁹ – encontram-se com as vicissitudes do desenvolvimento desigual do espaço. Isso reafirma a contradição de formas-conteúdo na produção do Espaço-Escolar. Além disso, a emergência de um sistema-interestatal-especializado que veicula/legitima olhares concretos.

Fonte – Elaboração do autor (2017).

¹⁷⁹ Importante salientar que a região neste período toma um papel mais relevante dentro da divisão territorial do trabalho. Nela acontecem processos de produção onde países como Brasil são exemplo, ao pertencer aos BRICS. Além disso, temos processos importantes em países como México, Argentina, Colômbia, Chile onde acontecem processos de produção em diferentes esferas de ordem econômico-político e ideológico-cultural.

**4 SISTEMA-INTERESTATAL:
UNESCO-ONU E O ESPAÇO-
ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA**

Focado na relação entre a América Latina e o Sistema-Mundial, este capítulo mostra a articulação/desarticulação existente entre o sistema interestatal-especializado Unesco-ONU, identificando os objetos e ações propostos para a América Latina. Para atender ao objetivo, apresentamos uma discussão sobre o sistema-interestatal e seu processo de especialização no SMM, direcionando o enfoque para análise da Unesco-ONU e sua atuação na região. Em seguida, abordamos três projetos, dois de caráter regional e um mundial. Ambos são objetos de exames de caráter textual e contextual, conforme foi detalhado na introdução deste estudo. Os projetos são: Prelac (1980-2000), Prelac/EPT (2002-2015) e Educação para Todos (1990-2015). Ao final, apresentamos alguns apontamentos sobre o Espaço-Escolar propostos pela Unesco-ONU.

4.1 Sistemas-Interestatais: processos de especialização espacial

O sistema-interestatal, que caracteriza ao SMM, é o resultado de uma progressiva e complexa especialização que tem conseguido estabelecer, de forma mais potente, os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que representa. Em paralelo, hoje poderíamos afirmar que assistimos a uma luta pela hegemonia no SMM entre sistemas-interestatais, no plural¹⁸⁰. Nessa parte, queremos dar conta desse elemento de especialização histórico-espacial, considerando que existem vários indícios que permitiriam sustentar uma virada das hegemonias estatais para as hegemonias interestatais, com importantes desdobramentos sobre o Sistema Técnico da Educação.

A abordagem do sistema-interestatal implica o tratamento de alguns conceitos que envolvem, de modo concreto, as relações espaços-temporais. Com o advento da Modernidade, no século XVI, ocorreu a reformulação de muitas dimensões que sustentaram a Idade Média, particularmente, e como apontamos no capítulo anterior, seus componentes econômico-políticos e ideológico-culturais. Como resultado, começa-se a delinear uma série de ideias que, com o tempo, irão dando forma-conteúdo ao que concebemos como sistema-interestatal:

Los historiadores hablan de la emergencia de las "nuevas monarquías" en Inglaterra, Francia y España a fines del siglo xv, en el preciso momento que aparece el sistema-mundo moderno. En lo que hace al sistema interestatal, sus antecedentes son atribuidos al desarrollo de la diplomacia renacentista en la península italiana, y su institucionalización es considerada por la mayoría como la Paz de Westfalia en 1648. El tratado de Westfalia, firmado por la mayoría de los estados europeos, codificaba ciertas leyes de relaciones

¹⁸⁰ Retomamos a ideia proposta pelo Braudel (1986) da existência de várias economias-mundo e com base nela consideremos que se pode falar de vários sistemas interestatais.

interestatais que ponían límites así como también garantizaban una relativa autonomía. Estas leyes fueron elaboradas y posteriormente expandidas bajo la rúbrica de la ley internacional” (WALLERSTEIN, 2005, p. 64)¹⁸¹.

No entanto, por detrás dessa configuração, estão as relações que acoplam a ideia de soberania, território¹⁸², legitimidade, poder, dominação e ainda a formação do Estado-Nacional. Juntos são parte das dinâmicas do sistema-interestatal. Para Arrighi:

O aspecto crucial desse sistema foi a oposição constante entre as lógicas capitalista e territorialista do poder, bem como a recorrente resolução de suas contradições através da reorganização do espaço político-econômico mundial pelo principal Estado capitalista de cada época. Essa dialética entre capitalismo e territorialismo é anterior ao estabelecimento, no século XVII, de um sistema interestatal pan-europeu. Suas origens residem na formação, dentro do sistema medieval de governo, de um subsistema regional de cidades-Estados capitalistas no norte da Itália. (ARRIGHI, 1996, p. 36).

Em conformidade com as ideias do autor, podemos desenhar um marco de análise no qual a interação entre o econômico-político e ideológico-cultural seja foco para a explicação do sistema-mundial, assim como os processos de institucionalização que vinculam o espaço e seus componentes técnicos.

O processo de formação das redes mercantis, que incorpora não só a troca de capitais materiais, mas também capitais simbólicos, é um processo que relaciona o que Braudel (1986) denomina de as economias-mundo e suas relações com os processos de longa duração no tempo. Ao se referir à economia-mundo, situada no Mediterrâneo, o autor dá centralidade a um antecedente do sistema-interestatal que são as relações entre os denominados Estados-Cidades. Para o autor, “Os Estados-Cidades que, adiantando-se aos Estados Territoriais,

¹⁸¹ Os historiadores falam do surgimento das “novas monarquias” na Inglaterra, na França e na Espanha no final do século XV, no momento em que o sistema mundial moderno aparece. No que diz respeito ao sistema interestadual, seus antecedentes são atribuídos ao desenvolvimento da diplomacia do Renascimento na península italiana, e sua institucionalização é considerada pela maioria como a Paz da Vestefália em 1648. O Tratado de Westphalia, assinado pela maioria dos Estados europeus, codificaram certas leis de relações interestatais que estabelecem limites e garantem autonomia relativa. Essas leis foram elaboradas e depois expandidas sob a rubrica de direito internacional” (WALLERSTEIN, 2005, p.64).

¹⁸² O conceito de Território é importante para a análise das interações. Moraes (2009) afirma que “O espaço é, também, um palco de relações sociais, e os lugares são fundamentais no desenvolvimento e na fruição da sociabilidade. Em primeiro lugar, cabe apontar que cada localidade aloca formas de produção, sendo a base material da estrutura produtiva existente. Além disso, os modos pelos quais a sociedade organiza a sua reprodução têm um amplo rebatimento espacial, assim como os modos políticos pelos quais a sociedade se organiza também têm uma projeção muito forte no espaço, que já se expressa de imediato nas formas de controle dos lugares. E aí chegamos a um terceiro conceito da geografia, extremamente importante, que é o conceito de território”. Desse modo o território pode ser configurado como o uso e domínio econômico-político e ideológico-cultural sobre um determinado espaço. Cf. MORAES ROBERT, A. C. Sentido Formativo da Geografia.

Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2009, p. 6.

desempenham os papéis principais até o século XVIII, são instrumentos inteiramente nas mãos de seus mercadores” (BRAUDEL, 2009, p. 40). Eventualmente, poderíamos inferir sobre a relação que tem esses Estados com a situação do capital e suas implicações territoriais, levando-os à necessidade de consensos para o fluxo de ditos capitais e para a geração do lucro¹⁸³.

Em virtude da especialização dessas cidades emergem, também, outros debates de grande envergadura, um deles com o Estado. O Renascimento, particularmente no século XVII, será centro da discussão, onde os postulados do Hobbes, Maquiavel, Locke e Rousseau desenharam o que mais tarde foi denominado de Estado-Liberal-Burguês¹⁸⁴. De fato, com o estabelecimento de uma EMC na Europa, a aparição das hegemonias nacionais e sua concentração técnica faz presença para o domínio dos processos de produção e transferência. Isso gera a necessidade de acordos que beneficiam, em conjunto, tais relações de transferência técnica, condição do capital e de diferenciação no controle dos sistemas-redes utilizados.

O tratado de Westfália (1648) marca um destaque do que é o nascimento formal do sistema-interestatal. Arrighi (1989) mostra que:

[...] primórdios desse processo serão rastreados até a formação, no fim da Europa medieval, de um subsistema de cidades-estados capitalistas na Itália meridional. Esse subsistema era e continuou a ser um enclave do modo desintegrador de governo da Europa medieval- uma forma de despotismo submetida ao poder sistêmico dual do papa e do imperador, e por este poder conservado- ainda assim prefiguro e criou, inintencionalmente, as condições de emergência, dos séculos depois, do sistema de Vestfalia, um sistema mais amplo de Estados nacionais. (ARRIGHI, 1996, p. 23).

Esse antecedente faz referência ao Norte da Itália, onde o sistema entre Cidades-Estados, um sistema regional anterior ao SMM, ancorava-se em um Estado capitalista na gestão dele e a guerra, num equilíbrio de poder entre Estados, cidades e autoridades, com relações de assalariamento e desenvolvimento de redes de diplomacia (ARRIGHI, 1996). Com a crise, acontece uma mudança na hegemonia de Genova para as Províncias Unidas – Holanda. Contudo, o modelo seguiria firme e seria articulado ao denominado Tratado de Westfália que, como resposta para as relações dos estados-territoriais do centro do SMM, abre-se para um novo modelo de governo:

¹⁸³ Importante considerar as ênfases na territorialidade, um conceito rico analiticamente não só na geografia, mas na história. Contudo, este conceito, como veremos, não faz parte concreta dos projetos do sistema-interestatal-especializado da Unesco-ONU, ao menos de forma explícita. Além disso, o conceito está fortemente vinculado a uma postura tradicional que assume o território como um espaço delimitado pela institucionalidade Estatal.

¹⁸⁴ Discussões que não só configuraram o Estado europeu, mas um marco mundial do que será uma forma-conteúdo eurocentrada que produziu regiões como a América Latina. Anibal Quijano em seu texto *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (2000) faz um panorama sobre o tema.

O sistema mundial de governo criado em Vestefália teve também um objetivo social. À medida que os governantes legitimaram seus respectivos direitos absolutos de governo sobre territórios mutuamente excluídos, estabeleceu-se o princípio de que os civis não estavam comprometidos com as disputas entre os soberanos. A aplicação mais importante desse princípio deu-se no campo do comércio. Nos tratados que se seguiram ao Tratado de Vestefália, inseriu-se uma cláusula que visava a restabelecer a liberdade de comércio, abolindo as barreiras comerciais que se haviam desenvolvido no curso da Guerra dos Trinta Anos. Acordos subsequentes introduziram normas para proteger a propriedade e o comércio dos não combatentes. (ARRIGHI, 1996, p. 43).

Posteriormente, no século XIX, num marco de expansão e consolidação de uma EMC e do SMM, os debates, ao redor do espaço, têm maior centralidade em virtude dos processos de industrialização na etapa da concorrência. Indubitavelmente alentados pela presença avivada de um meio técnico-científico, situação que agita os ânimos geopolíticos, além do antigo sistema de governo Westfaliano. Entre tratados e intentos de manter o ambiente de cooperação e não subordinação aparece uma segunda agregação à versão do sistema- interestatal, o denominado *Concerto das Nações Europeias* (1885), também conhecido como o *Sistema de Viena* pelo congresso que levou o mesmo nome e que procurou restabelecer as fronteiras europeias a sua situação anterior das Invasões de Napoleão.

Esse sistema estendia-se até a Primeira Guerra Mundial (1914-1919). No entanto, ressalta-se que é durante a implantação desse modelo de sistema- interestatal que o colonialismo se reformula aportando todo um repertório refinado tecnicamente de componentes econômico-políticos e ideológico-culturais. Isso derivou na sua expressiva expansão pelo mundo reafirmando situações de periferia, reforçando uma deficiente transferência técnica para vastas regiões e, ainda, a consolidação de um “universalismo europeu”. Aí, como vimos, o Sistema Técnico da Educação será peça chave. Esse concerto entra em crise, mostrando o desgaste dos princípios do sistema Westfaliano do qual é herdeiro, efeito da luta pelo espaço após do fim da guerra.

Em consequência, as tensões no final do século XIX e o advento de uma etapa monopolista do capital, derivaram no agravamento dessas tensões. Exemplo disso é a Primeira Guerra Mundial, que confirma a entrada no século XX de uma nova hegemonia – ao menos como concorrente formal, os EUA. Em paralelo, a presença da denominada *Sociedade das Nações* (1919-1946), um intento falido de organização interestatal para a não repetição da guerra que acabava de finalizar, procuraria a implantação dos 14 pontos do presidente norte-americano Thomas Woodrow Wilson. No entanto, essa sociedade resultou ineficaz e mostra

disso foi a impossibilidade do sistema-interestatal de conter a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)¹⁸⁵, novamente colidindo com o modelo Westfaliano.

Logo depois do fim da guerra, configura-se um sistema-interestatal-especializado, em que convergem articuladamente os interesses dos centros do SMM, e que funcionaria como veículo de transferência e legitimação dessa ordem. Referimo-nos à ONU, acompanhada da emergência dos EUA na hegemonia do SMM com uma aposta no livre mercado. Para Arrighi (1996), essa expansão mostra a crise do sistema Westfaliano:

A emergência desse sistema de livre iniciativa - livre, bem entendido, das restrições impostas pelo exclusivismo territorial dos Estados a os processos de acumulação de capital em escala mundial - foi o resultado mais característico da hegemonia norte-americana. Ela marcou um novo momento decisivo no processo de expansão e superação do Sistema de Vestefália e é bem possível que tenha dado início a decadência do moderno sistema interestatal, como locus primário do poder mundial. (ARRIGHI, 1996 p. 74).

Mesmo que concordemos com a ideia da decadência do modelo Westfaliano do sistema-interestatal, consideramos que essa decadência deve ser abordada no marco mais ampliado das emergências interestatais¹⁸⁶.

O sistema-interestatal-especializado, representado pela ONU, nasce em 24 de outubro de 1945 e concentra em seu nascimento 51 países, sob o discurso consenso de promover a paz, os direitos humanos e o cumprimento do direito internacional, além do progresso social. Esses enunciados vinculam-se particularmente à geocultura do sistema-mundo que, como vimos, foram concretizados na Revolução Francesa.

Além disso, a ONU tem uma expressiva organização reticular (Ver ANEXO A- Organograma da Organização das Nações Unidas – ONU), abarcando componentes econômico-políticos e ideológico-culturais em diferentes dimensões espaciais. Temos chamado de especializado, porque sua estrutura lhe permite a articulação conjunta de sistemas técnicos para a promoção dos interesses do sistema-interestatal que representa, e que não é outro que o nascido na modernidade do século XVI, o Westfaliano, só que com um poderoso refinamento técnico.

¹⁸⁵ Importante ressaltar que os EUA não assumiram a iniciativa e que a Alemanha deixaria a sociedade em 1933, assim como a URSS seria expulsa neste mesmo ano pela invasão da Finlândia.

¹⁸⁶ Referimo-nos a novos atores interestatais não hegemônicos histórico-espacialmente. Podemos afirmar que no entendimento das novas emergências, as institucionalidades já ancoradas nos territórios são utilizadas e transformadas para os interesses dos novos atores, inclusive dos novos sistemas-interestatais. Que dizer, são pequenos giros ao sistema wesfaliano, sem querer dizer que este desaparece. Assistimos a um embate e transformação, uma mutação entre sistemas interestatais.

Certamente a ONU consegue conjugar um processo histórico-espacial de longa duração, que se especificou em diversos ramos que tem interferência. Sua carta, assinada em 1945, foi organizada em dezenove capítulos, nos quais estão os princípios e propósitos, sua organização, os mecanismos de ação, seu enfoque para as relações econômicas e o denominado progresso social.

A carta mostra a intenção de reafirmar as condições interestatais para a promoção do progresso e a justiça, estimulando as obrigações dos estados participantes. Tais elementos passam pela marca velada das hierarquias em seu interior e a existência de mecanismos de força-consenso não latentes. Entre os componentes enunciados na carta, encontram-se referências ao fomento das relações de amizade e cooperação internacional em múltiplas dimensões, nas quais as liberdades e os direitos sejam o eixo articulador. Nesse sentido, a ONU seria o local de harmonização dessas relações, incorporando um enfoque aos direitos e deveres sobre a ideia de respeito e soberania e o acatamento que se tornam a marca das suas atribuições e “potencialidades” de atuação dos estados dentro desse sistema-interestatal-especializado. Acontece que o pertencimento é resultado de um consenso pelos integrantes – uma legitimação do sistema-interestatal, que determina a aceitação ou não, fato que se mostra um reforço do modelo eurocentrado na geocultura. Diferentes técnicas são usadas para legitimar/ou não, por exemplo, sanções e expulsões em definitiva manifestação da violência epistêmica que ancora a legitimação pela força-consenso.

O Conselho Econômico e Social, chave para a compreensão da articulação do Sistema Técnico da Educação de forma reticular, torna-se um sistema-interestatal vinculado à Unesco. Em seu artigo 13 afirma:

1. La Asamblea General promoverá estudios y hará recomendaciones para los fines siguientes:
 - a. fomentar la cooperación internacional en el campo político e impulsar el desarrollo progresivo del derecho internacional y su codificación;
 - b. fomentar la cooperación internacional en materias de carácter económico, social, cultural, educativo y sanitario y ayudar a hacer efectivos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión.
2. Los demás poderes, responsabilidades y funciones de la Asamblea General con relación a los asuntos que se mencionan en el inciso b del párrafo 1 precedente quedan enumerados en los Capítulos IX y X. (CARTA DE LAS NACIONES UNIDAS, 1945, p. 6)¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Os historiadores falam do surgimento das "novas monarquias" na Inglaterra, na França e na Espanha no final do século XV, no momento em que o sistema mundial moderno aparece. No que diz respeito ao sistema interestadual, seus antecedentes são atribuídos ao desenvolvimento da diplomacia do Renascimento na península italiana, e sua institucionalização é considerada pela maioria como a Paz da Vestefália em 1648. O Tratado de Westphalia, assinado pela maioria da Estados europeus, codificaram certas leis de relações interestatais que

Adicionalmente, a hierarquia no sistema-mundial pode-se comprovar pela existência do Conselho de Segurança, liderado pelos Estados-Nações que fazem parte do centro da EMC, evidentemente composto pelos países do Norte. O texto mostra um aparato normativo para a solução das controvérsias, as ações de segurança e legitimação que cabem à ONU. Seu artigo 52, manifesta a centralidade desses postulados no mundo:

Ninguna disposición de esta Carta se opone a la existencia de acuerdos u organismos regionales cuyo fin sea entender en los asuntos relativos al mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales y susceptibles de acción regional, siempre que dichos acuerdos u organismos, y sus actividades, sean compatibles con los Propósitos y Principios de las Naciones Unidas. (CARTA DE LAS NACIONES, 1945, p. 14)

No capítulo IX, sobre a cooperação internacional, econômica e social, expõe os traços discursivos que configuram um “mito” (MEYER; RAMIREZ, 2010). Esse tema desdobra-se no capítulo X sobre o Conselho Econômico e Social em que encontramos referência ao Sistema Técnico da Educação:

1. El Consejo Económico y Social podrá hacer o iniciar estudios e informes con respecto a asuntos internacionales de carácter económico, social, cultural, educativo y sanitario, y otros asuntos conexos, y hacer recomendaciones sobre tales asuntos a la Asamblea General, a los Miembros de las Naciones Unidas y a los organismos especializados integrados.
2. El Consejo Económico y Social podrá hacer recomendaciones con el objeto de promover el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, y la efectividad de tales derechos y libertades.
3. El Consejo Económico y Social podrá formular proyectos de convención con respecto a cuestiones de su competencia para someterlos a la Asamblea General.
4. El Consejo Económico y Social podrá convocar, conforme a las reglas que prescriba la Organización, conferencias internacionales sobre asuntos de su competencia. (CARTA DE LAS NACIONES UNIDAS, 1945, p. 16)

De certo, essa carta é muito mais que um simples acordo entre nações para a preservação da paz, ela é o alargamento dos princípios de Westfália. Nesse período, os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais têm sistemas técnicos – ao menos nos centros – ancorados num meio técnico-científico-informacional e com elevados graus de refinamento e especialização técnica, sobretudo a respeito de regiões como a África, a Ásia e

a América Latina. Isso gera processos de expansão importantes no Sistema Técnico da Educação.

Sua reticulação começa a ser evidente na intenção de propor acordos/regras em diversas dimensões. Dentro desse processo, articula-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco , alvo desta pesquisa. Ela concentra muitas das atividades relacionadas com o Sistema Técnico da Educação. Não é a única, pois outros organismos também são firmados como Banco Mundial – BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud etc., todos sob o manto institucional da ONU. A Unesco é a instituição que estabelece preceitos econômico-políticos e ideológico-culturais concretos envolvendo as realidades espaciais das diversas zonas do sistema-mundial, num processo constante de refinamento técnico, transferência técnica-científica-informacional de sistemas de ações e objetos – abstratos e concretos – para o sistema técnico educativo do mundo.

Na história da Unesco, é evidente a ênfase no processo de especialização. Ela é idealizada a partir da ideia de atender à necessidade de cooperação intelectual ao lado da atividade política. Para isso, desenvolveu-se um comitê para a criação do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual, pensado desde o final da Primeira Guerra Mundial (VALDERRAMA, 1995).

Criado em 1924, esse Instituto, junto com um Conselho de Administração, tem os seus interesses são focados em temas diversos como as ciências exatas e sociais, o cinema, as letras, as artes, o Sistema Técnico da Educação, dentre outras. Em suas atividades na educação, assinala Valderrama (1995), o Instituto apresenta três períodos importantes: o primeiro, de 1926-1930, no qual se estabelecem movimentos tendentes a conhecer a situação da educação e o estabelecimento das relações; o segundo, 1930-1936, centra-se no estudo de mecanismos para controlar o intelectual e coordenar a educação média; e, finalmente, a partir de 1936 atende à educação de adultos, o cívico e a paz. Suas atividades acabaram em 1940, por causa da Segunda Guerra Mundial. No entanto, com a Carta da Organização das Nações Unidas – ONU, definem-se os estatutos para sua recriação.

Suas ações, como parte do novo momento sócio-espaco-temporal da humanidade logo após 1945, centraram-se em conceber o Sistema Técnico da Educação como a base e o elemento comum da humanidade. Nesse sentido, o sistema técnico começa a ser compreendido como um meio para permitir a homens e mulheres levar uma vida mais plena e feliz em harmonia com a evolução de um meio; de desenvolver o melhores elementos de sua

cultura nacional e facilitar seu acesso a um nível econômico e social que propicie condições de desempenharem papel ativo no mundo moderno (VALDERRAMA, 1995).

Essa compreensão é a reafirmação do caráter técnico que guarda a educação no Sistema-Mundo Moderno. O documento aponta que:

Los Estados Partes en la presente Constitución, persuadidos de la necesidad de asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, la posibilidad de investigar libremente la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y de conocimientos, resuelven desarrollar e intensificar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas. En consecuencia, crean por la presente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, para el logro de los cuales se han establecido las Naciones Unidas, como proclama su Carta [...] (UNESCO, 1945)¹⁸⁸.

É possível ver nesse fragmento dois elementos chaves: o primeiro deles é a articulação dos Estados e, o segundo, é o condicionamento aos propósitos da ONU. Assim, podemos reafirmar o caráter especializado desse sistema, marcado pela criação de redes, múltiplos aspectos econômico-políticos e ideológico-culturais. Isso é feito associando diversos sistemas técnicos não espontâneos, entre eles a educação, o que deriva na sustentação, produção e reprodução do capitalismo histórico-espacial, eixo ordenador do SMM.

Nesse mesmo documento de formação da Unesco-ONU, o Sistema Técnico da Educação apresenta-se dentro de um interesse técnico-racional, criando um modelo que se difunde pelo mundo, e como veremos, a transferência de um modelo concreto de sistemas de objetos e ações que produzem o Espaço-Escolar. Assim, na “burocratização surge a raiz da proliferação de mitos racionalizados na sociedade, que provoca a evolução de todo o sistema institucional moderno” (MEYER; ROWAN, 2010, p. 64). Surgem também os seus sistemas técnicos, um elemento que é marcante já no século XIX, que com a Unesco-ONU se fortalece em termos de transferência. Seu artigo 1º afirma que:

¹⁸⁸ Os Estados Partes na presente Constituição, persuadidos da necessidade de assegurar um acesso pleno e igual à educação a todos, a possibilidade de investigar livremente a verdade objetiva e a livre troca de ideias e conhecimentos, resolver desenvolver e intensificar as relações entre seus povos, para que eles possam entender melhor e adquirir um conhecimento mais preciso e verdadeiro de suas respectivas vidas. Por conseguinte, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura estabelece, com o objetivo de alcançar gradualmente, através da cooperação das nações do mundo nos campos da educação, ciência e a cultura, os objetivos da paz internacional e o bem-estar geral da humanidade, para a realização da qual as Nações Unidas foram estabelecidas, conforme proclamado na Carta [...] (UNESCO, 1945).

La Organización se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo. (UNESCO, 1945)¹⁸⁹.

Note-se como o “mito institucional” produzido anteriormente, vai-se transferindo em vários elementos, entre os quais ressaltamos a permanência dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade herdados da segunda modernidade e do que temos chamado de geocultura, retomando ao Wallerstein (2007). Também podemos observar a ideia de universalidade dos Direitos Humanos e particularmente a centralidade dada à Carta das Nações Unidas (1945) com a legitimação dos centros do SMM e seu novo sistema interestatal-especializado.

Assim, o processo de ação da Unesco-ONU, marcado pelos tópicos anteriormente mencionados, começa fortemente na década do 1950. Nesse momento, a ênfase recai na educação fundamental, na expansão dos sistemas de ensino e sua obrigatoriedade/ gratuidade, além do ensino das línguas maternas e discursos relacionados com a tolerância e a paz. No marco de uma luta contra o analfabetismo, todos esses temas, comuns e constantes nas suas ações, são acompanhados de ações espaciais, da criação de novos cursos de formação, nos centros paralelos da América Latina e da zona árabe.

Nessa mesma década, a educação para o trabalho, a mulher e os jovens ganha relevância, apoiada na ideia da educação para a cooperação internacional que encontra consolidação com a criação da Instituição de Educação da Unesco em 1956. Aparecem, em 1958, como resultado dos esforços por expandir o Sistema Técnico da Educação legitimado, as Escolas Normais dentro do projeto maior de ensino para a América Latina, projeto que visou assegurar a educação primária na região¹⁹⁰.

No final da década de 1950, começa a Operação Congo, além da conferência que reunia os Estados Árabes, Ásia e América Latina com o propósito de estabelecer mecanismos para suas necessidades educativas, “ainda atrasadas”, o que, em nossa perspectiva, é uma regionalização que teve como eixos a transferência técnica e a expansão do mito institucional

¹⁸⁹ A Organização pretende contribuir para a paz e a segurança através do fortalecimento, através da educação, da ciência e da cultura, da colaboração entre as nações, a fim de garantir o respeito universal pela justiça, o direito, os direitos humanos e Liberdades fundamentais que, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, a Carta das Nações Unidas reconhece todos os povos do mundo. (UNESCO, 1945)

¹⁹⁰ O projeto ao qual fazemos referência faz parte da história primordial de intervenções diretas do sistema interestadual da Unesco-ONU na América Latina. Este projeto, que não é elemento de análise dentro de nossa pesquisa, proposto em 1958, teve como objetivo o planejamento sistêmico, a expansão de serviços educacionais, repensando planos educacionais para criar iguais oportunidades educacionais, a melhoria do sistema de formação docente, de especialistas e dirigentes nos países da região. Veremos como tais propostas são recorrentes nos projetos que esta investigação analisa.

sobre o Sistema Técnico da Educação, na compreensão do centro da economia-mundial e, portanto, das sociedades de referência.

Efetivamente para a década de 1960, temas como o planejamento, a organização e a execução de programas para reduzir o analfabetismo entraram com força nas regiões mencionadas. O planejamento assume um patamar importante, quase central, na execução dos planos da Unesco-ONU. Essa nova linguagem responde à necessidade do que se denominara “Desenvolvimento”, e com ele a ideia de educação permanente. Para essa época, discutem-se também as construções escolares (1967)¹⁹¹ e as novas técnicas de educação.

A espacialidade é mantida com os centros regionais na América Latina e nos países árabes, como CREFAL e ASFEC, até 1972. A década encerra mostrando temas como a avaliação, a educação cívica, a moral, os direitos humanos e ideais de paz. Com eles, todo um repertório de sistemas de objetos e ações associados iria dando forma-conteúdo ao Espaço-Escolar¹⁹².

Na década de 1980, dá-se início a um novo programa de ações por meio do chamado *Projeto Principal de Educação na Região de América Latina Y Caribe Prelac*¹⁹³, dessa vez como uma projeção muito mais ampla e complexa dos componentes relacionados com o sistema técnico educativo. Esse projeto esteve em evidência até o ano 2000.

Já na década de 1990, a luta contra o analfabetismo continua central e defendida pelo projeto de *Educación para Todos* que, com a *Conferência Mundial da Tailândia em 1990*, situa os delineamentos gerais para a superação das necessidades básicas de aprendizagem no mundo, reconhecendo a importância da educação na denominada política de desenvolvimento humano. Essas propostas são produto das necessidades de um SMM que, para a época, fica concentrado em refinamentos nas ordens da geopolítica e a geocultura, apontamentos que

¹⁹¹ Frente ao tema das construções escolares encontramos documentos produzidos pela Unesco-ONU que dão algumas referências ao tema. Alguns deles circularam pela América Latina e podemos encontrar no caso chileno vínculos diretos para pensar as construções escolares. Este caso chileno, como sociedade de referência, o tema de suas construções escolares será retomado a frente. Podemos mencionar dentro destes documentos: UNESCO. **La concepción y fabricación del mobiliario escolar: Una evaluación**. Paris. Unesco. 1975. ; OCHOA, H. **Espacios para la Educación Escolar y extraescolar: Caso Colombia**. Santiago de Chile. ORELAC. 1983. ; UNESCO. **Normas y estándares para Construcciones Escolares**. Paris. Unesco. 1986. , UNESCO. **El programa de la Unesco de Edificios y Mobiliario Educativo** in: *Espacios Educativos*. Paris. Unesco. No. 1. 1989. ; UNESCO. **Seminario Espacios Educativos en Chile y América Latina**. Santiago de Chile. 1994.

¹⁹² Junto com as ideias sobre o desenvolvimento, as reuniões entre ministros de educação e os ministros de planejamento econômico, serão muito comuns. Conceitos como alfabetização funcional ganha relevância, assim como a massificação e o desenvolvimento se constituem no centro das recomendações. Tal fato dá origem as bases para o ensino científico-técnico, o desenvolvimento da educação superior e a educação de migrantes em 1978.

¹⁹³ A Unesco-ONU tem diferentes iniciativas não só para América Latina, modelos similares existem e são exercidos de igual maneira para as regiões da Ásia, África e Países Árabes. Não se pode esquecer também o E-9, grupo de países mais populosos do mundo que mostram interesses concretos em termos educativos. O projeto de 1980 encontra seu antecedente no Projeto Principal de 1958, anunciado anteriormente.

serão afirmados na conferência da *Educação para Todos de Dakar (2000)*, com a *Declaração de Mascare 2014* e a *Declaração e Marco de Ação de Incheon* até 2030. Essas duas últimas como novas iniciativas, ou seja, uma extensão ao projeto geral de EPT¹⁹⁴ e, com ele, um empreendimento de transferência de um modelo de sistema técnico de educação.

De maneira geral, a Unesco-ONU concentra suas atividades particularmente na Europa e no América do Norte. Em primeira etapa, logo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1919) e os primeiros anos após da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), pode-se observar que sua atuação foi acompanhada de um processo de modernização – ou de implementação de um repertório de sistemas técnicos favoráveis ao capitalismo histórico-espacial, que está presente nessas regiões.

Em consequência, o exercício de expansão e transferência de seus sistemas de ações e objetos está dado, de forma mais contundente, desde a segunda metade do século XX. Com esse exercício, são mobilizados ideais como a educação cívica, em direitos humanos, moral, desenvolvimento, avaliação, planejamento, gestão e alfabetização. Além disso, há um evidente interesse nas características técnicas das construções escolares – tanto o sistema de ações e de objetos poderia ser entendido como essas infraestruturas físicas e sociais necessárias de transferência para o favorecimento da conjuntura do capital (HARVEY, 2013). Junto com isso, mas não menos importante, emergem e reconhecem-se novos atores sociais e por isso novos focos de tensão, resultado das tensões próprias dentro do SMM.

Dessa maneira, retomando a ideia proposta por Arrighi (1996) da crise do sistema Westfaliano, marca herdada pelo sistema-interestatal-especializado da Unesco-ONU, compartilhamos em parte a ideia de crises. Apontamos isso, tendo em conta Braudel (1986), que considera a existência não só de uma economia-mundo, mas a coexistência de várias economias-mundo, em diferentes períodos da história.

Essa ideia nos leva propor, diferentemente de Wallerstein (1979), a perspectiva da impossibilidade de falar univocamente de um sistema-interestatal. Consideramos que com a configuração dos Estados-Nacionais emergem diferentes organizações de Estados que dão conta de sistemas-interestatais específicos, que não necessariamente confluem absolutamente na reticulação do sistema-interestatal-especializado da ONU, ainda que este represente uma força importante na configuração do SMM. Defendemos que houve a criação de sistemas paralelos de organização/consenso/legitimação de Estados-Nacionais em torno de objetivos,

¹⁹⁴ Este projeto *Educação para Todos*, será aprofundado na análise da segunda parte deste capítulo e compõe um dos objetivos de nossa pesquisa.

epistemologias e benefícios diferentes aos propostos como base do SMM e, com isso, novos sistemas técnicos.

Cada um desses sistemas-interestatais “paralelos” compõe diversas escalas regionais ou mundiais, que abrigam exercícios de força-consenso entre seus participantes. Chamamos a atenção sobre isso, tendo como base Arrighi (1996), Braudel (1989), Wallerstein (2005) e Santos (2000) que, no longo percurso da história do SMM, encontramos a hegemonia temporal de alguns países¹⁹⁵. Essa tendência que aglomerou, em cada momento, certas características e sistemas técnicos, para que cada um deles conseguisse a hegemonia no SMM. Entretanto, num período de crises de concentração-bifurcação como o atual, parece que a hegemonia não faz parte absoluta de um Estado-Nacional concreto e que, pelo contrário, é assumido na expansão/fortalecimento dos sistemas-interestatais. Tem-se, por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, os BRICS (um agrupamento econômico atualmente composto por cinco países: **Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul**), ainda que com circunvizinhança aos componentes da ONU, sistemas que marcam matizes importantes, assim como na região de América Latina alguns como a Unión de Naciones Suramericanas – Unasur¹⁹⁶.

Portanto, consideramos que a hegemonia começa a ser capitaneada entre sistemas-interestatais que confluem em diversas escalas, o que supõe uma virada nas relações econômico-políticas e ideológico-culturais no SMM, ancorado no sistema Westfaliano. A nosso modo de ver, hoje há uma evidente bifurcação do sistema-interestatal do século XVI. Podemos fazer referência às dinâmicas multipolares que acontecem, por exemplo, nas associações para o desenvolvimento do pacífico e onde as emergências de novas institucionalidades marcam giros sensíveis no econômico-político e ideológico-cultural¹⁹⁷.

Nesse sentido, o sistema Westfaliano, ainda em crise, continua a ser uma referência na longa duração do que é um sistema-interestatal, que vem se especializando. Por um lado, tem-se a ONU e, por outro, tem-se a concorrência com novas estruturas interestatais que ancoram sistemas técnicos próximos – efeito da transferência técnica do último século. Em conjunto, configuram um fenômeno complexo de bifurcação-concentração. Em consequência, desse fenômeno, são geradas hegemonias compartilhadas, que sem grandes viradas nos

¹⁹⁵ Portugal-Espanha (século XVI), Holanda (século XVII), Gran Bretaña (século XIX) e no século XX e XXI os Estados Unidos em crise.

¹⁹⁶ Na América Latina existem outros sistemas interestatais de carácter sub-regional que, por não ser um elemento central de interesse da investigação, decidimos fazer uma descrição que está no Anexo B- Sistema-Interestatal, América Latina y Educación.

¹⁹⁷ Pensemos nas emergências no pacífico com a China, em definitiva, ainda que vinculada á EMC, presenta componentes ideológico-culturais diferenciados das epistemes eurocentradas nas que, por exemplo, tem se produzido a América Latina.

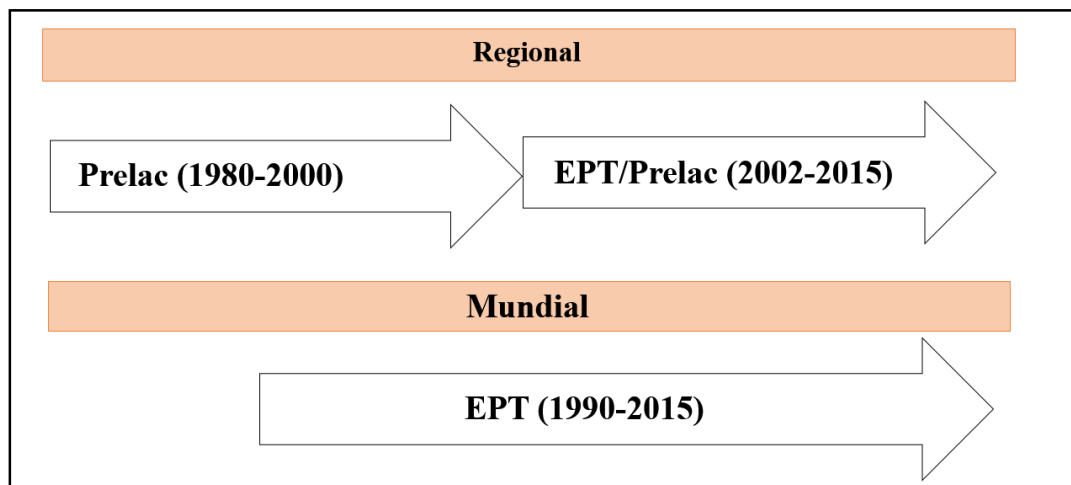
componentes econômico-políticos e ideológico-culturais característicos do SMM, resultam objeto de discussão sobre o papel e o impacto desses sistemas-interestatais nas diversas escalas. A análise da interação socioespacial se torna mais complexa em momentos em que a transferência técnica está consolidada pelo convívio dos meios técnicos de diversa datação e de uma organização dispersa do capital. Esse fenômeno atinge o Sistema Técnico da Educação e a produção do Espaço-Escolar, cada vez mais contraditório em suas formas-conteúdos.

Fica evidente que a ONU, e toda sua estrutura reticular, pode ser considerada como um veículo que concentra os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM. No primeiro caso, esse sistema-interestatal-especializado ancora todo um arcabouço de ferramentas que estão marcadas pelas dinâmicas de uma EMC. Para o segundo caso, ele ancora um complexo marco epistemológico em que o universalismo europeu e sua Geocultura (WALLERSTEIN, 2007) são base para a produção-reprodução de uma determinada ideia de mundo. Em ambos os casos, a relação entre escalas hierárquicas dentro do SMM, como os centros, as semiperiferias e as periferias marcam não só a divisão territorial do trabalho no sistema, mas os lugares epistemológicos hierarquizados na produção do conhecimento. Parece inegável que o sistema-interestatal-especializado da ONU é mostra de um refinamento técnico, não espontâneo, mas produzido na longa duração do SMM.

4.2 O Espaço-Escolar nos projetos da Unesco/ONU para América Latina

Visamos, nesta parte do trabalho, apresentar o resultado da aplicação da fase 2 e fase 3 da pesquisa que procedeu a decomposição-descrição dos projetos da Unesco-ONU, tendo em conta suas recorrências, contradições e descontinuidades. Ao final do capítulo, fazemos alguns apontamentos que podem ser parte-insumo da análise realizada na seguinte etapa. Trabalhamos com 48 documentos (Ver Anexo A – Lista de documentos abordados Unesco-ONU). A Figura 9 mostra como estão organizados, temporal e espacialmente, os projetos objeto da análise.

Figura 10 - Projetos Unesco-ONU para a América Latina.



Fonte - Unesco. Organizado pelo autor (2017).

4.2.1 Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe – Prelac (1980-2000)

Derivado do Projeto principal de 1958, o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – Prelac 1980-2000 foi delineado a partir de três objetivos concretos: i. Alcançar a escolarização básica; ii. Superar o analfabetismo; iii. Melhorar a qualidade e eficácia dos sistemas educativos por meio de um projeto de nível regional com uma duração de 20 anos. Em 1979, na *Conferência Regional de Ministros de Educação e de Ministros Encarregados da Planificação Econômica dos Estados Membros da América Latina e o Caribe*, também denominada de *Declaração da Cidade de México*, assinalam-se as principais linhas de ação da Unesco para a América Latina. Nessa conferência, o Sistema Técnico da Educação encontra uma centralidade evidente:

Compete así a la educación humanizar el desarrollo, al reconocer en ella la potencialidad básica para contribuir a forjar un futuro culturalmente más independiente, que revista condiciones sociales y económicas más armónicas y más justas, y que alcance aquellos valores propios de la dignidad humana que la totalidad de las poblaciones de la región merecen y requieren. (UNESCO, 1979, p. 2)¹⁹⁸.

¹⁹⁸ Cabe assim a educação humanizar o desenvolvimento, reconhecendo nela a potencialidade básica de contribuir para a criação de um futuro culturalmente mais independente, para rever condições sociais e econômicas mais harmoniosas e mais justas e alcançar esses valores próprios da dignidade humana que Todas as populações da região merecem e exigem. (UNESCO, 1979, p.2)

Com efeito, o organismo internacional orienta um posicionamento a respeito do Sistema Técnico da Educação que poderíamos denominar de uma visão civilizadora e salvacionista. Tal posicionamento leva a dois lugares comuns ancorados no nascimento do SMM; o primeiro tem a ver com o universalismo europeu (WALLERSTEIN, 2007) e o segundo com o cosmopolitismo e as ideias salvacionistas do protestantismo norte-americano (POPKEWITZ, 2015). Ambos os elementos serão constantes nos discursos da instituição. A dita necessidade educativa vem a ser acompanhada de uma série de sistemas de objetos e ações que respondem as debilidades-falências no sistema técnico da região, tais como:

[...] una excesiva tasa de deserción en los primeros años de escolaridad; sistemas y contenidos de enseñanza muy a menudo inadecuados para la población a la cual se destinan; desajustes en la relación entre educación y trabajo; escasa articulación de la educación con el desarrollo económico, social y cultural y, en algunos casos, deficiente organización y administración de los sistemas educativos, caracterizados aún por una fuerte centralización en los aspectos normativos y funcionales. (UNESCO, 1979, p. 2)¹⁹⁹.

Podemos reconhecer os sistemas de objetos e de ações na intensificação da ação educativa nos imperativos como a justiça social, a importância dos meios de comunicação para a educação, o desenvolvimento científico, a educação permanente e a relação próxima entre a educação escolar e a não escolar. Tais ações ancoram objetos, que no projeto se orientam a oferecer uma educação mínima de 8 a 10 anos antes de 1999, eliminar o analfabetismo antes de finalizar o século, incluir nele os adultos, destinar ao menos 7% do PIB para educação, uso de meios disponíveis numa série de sistema de objetos que estão imbricados com ações para escolas, meios de comunicação, transformação dos currículos, participação ativa da população, renovação dos sistemas de formação docente. Nesse panorama, a participação é um marco para “conceber o crescimento econômico dentro de um amplo contexto de desenvolvimento social, vinculando a planificação da educação com a planificação econômica, social e global de cada país” (UNESCO, 1979, p. 4).

Assim os sistemas de objetos e ações estão fundamentados como infraestruturas materiais e sociais (HARVEY, 2013) que, em conjunto, possibilitam um sistema técnico educacional. Contudo, as condições dos sistemas técnicos na região apresentam “conflitos”, assim os objetivos perseguidos seriam os de recompor ditas infraestruturas de sistemas de

¹⁹⁹ [...] uma taxa de abandono excessivo nos primeiros anos de escolaridade; sistemas e conteúdos, muitas vezes inadequados para a população para a qual se destinam; desajustes na relação entre educação e trabalho; má articulação da educação com desenvolvimento econômico, social e cultural e, em alguns casos, má organização e administração de sistemas educacionais, ainda caracterizada por uma forte centralização de aspectos normativos e funcionais. (UNESCO, 1979, p.2)

ações e objetos. O Estado, então, passa a ser eixo para a execução e êxito das propostas, ao atuar como um articulador das técnicas e seus sistemas com relação a um sistema-interestatal, nesse caso a Unesco-ONU.

Além disso, ressalta-se a vinculação de organismos internacionais, regionais e sub-regionais, além da Unesco-ONU. Todos desenvolvem atividades ancoradas nessa instituição, elemento que permite delinear uma confluência no sistema-interestatal em favor dos componentes econômico-políticos, sobretudo frente aos organismos relacionados com o financiamento, num refinamento técnico reticular. Propõe-se como eixo fundamental da intervenção:

[...] es necesario el establecimiento de un nuevo orden económico internacional como prerequisite básico para que los países de la región puedan llevar a cabo sus proyectos nacionales y, consecuentemente, encaminarse hacia mejores niveles de desarrollo que satisfagan las justas necesidades de los países, particularmente en los campos de la educación, del empleo y del trabajo productivo; Que la cooperación internacional, intrarregional y bilateral debe propender a fomentar un renovado respeto de los objetivos e intereses nacionales de cada pueblo y a hacer avanzar un nuevo orden económico internacional en el que se consideren las necesidades, características y aspiraciones de nuestros pueblos, para contribuir al fortalecimiento de la cooperación entre los Estados de la región, propiciando las acciones conjuntas que permitan lograr una mayor justicia económica y social” (UNESCO, 1979, p. 3)²⁰⁰.

Note-se que, com uma proposição vertical, as reformas ancoradas em uma “nova ordem internacional”, supõe um giro na posição da América Latina dentro do sistema-mundial, já em crise nesse período dado o denominado desenvolvimento espacial desigual (HARVEY, 2013). O giro, que põe a região no foco de interesse se vincula à deficiente transferência técnica, resultado do processo de hierarquização histórico-espacial, no qual a América Latina tem permanecido como periferia. Assim, é preciso demonstrar a intenção de gerar coesão na região.

Nesse sentido, é importante destacar que na ideia de uma nova ordem se esconde a legitimação de um universalismo eurocentrado e um Mito Institucional (MEYER; RAMIREZ, 2010), que traz consigo uma racionalização e transferência de um modelo de sistema técnico

²⁰⁰ [...] é necessário estabelecer uma nova ordem econômica internacional como um pré-requisito básico para que os países da região possam realizar seus projetos nacionais e, conseqüentemente, avançar para melhores níveis de desenvolvimento que atendam às necessidades justas dos países, particularmente nos campos da educação, do emprego e do trabalho produtivo; Que a cooperação internacional, intrarregional e bilateral deve promover um renovado respeito pelos objetivos e interesses nacionais de cada povo e promover uma nova ordem econômica internacional em que as necessidades, características e aspirações de nossos povos sejam consideradas, para contribuir com reforçando a cooperação entre os Estados da região, promovendo ações conjuntas para alcançar uma maior justiça econômica e social (UNESCO, 1979, p.3).

educacional pontual, além da transferência técnica-científica-informacional entre Estados, cooperação que define sociedades de referência tomando o conceito do J. Schriewer (2000).

Tal fato tem uma marcada permanência no percurso do projeto Prelac (1980-2000), apresentando recorrências que estão vinculadas aos seus objetivos primários, num processo de refinamento técnico que vai articulando um maior e mais específico número de sistemas de objetos e ações. Por exemplo, conseguir a escolarização básica, superar o analfabetismo e melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos são questões que aparecem no percurso do projeto, cada um deles dando ênfase em diversas estratégias. É o que se passa na reunião *Regional Intergovernamental sobre os objetivos, as estratégias e as modalidades de ação dum projeto na esfera da educação na região da América Latina e o Caribe*, reunião que aconteceu em Quito em 1981. Também denominada como *Recomendação de Quito*, nela se reafirmaram os sistemas de ações e objetos que embasarão a execução dos objetivos do projeto.

No referido documento, são apresentadas as duas fases da proposta que indicam uma série de atividades para a execução do projeto. Uma entre 1981 e 1982, que poderíamos chamar de diagnóstico da situação e que se dá no interior de cada Estado-Nacional. Outra, em 1982, logo após os dados e informações gerados na primeira, que darão a base para definir os marcos de colaboração e execução do projeto. Houve aí uma coleta de informações baseada na ideia de cooperação, na qual é possível delinear a rota de uma articulação interestatal e suprarregional.

Tal fato ocorre na *Recomendação de Santa Lucia* (1982), um exemplo alusivo à transferência técnica e de sistemas de objetos e ações, que define prazos fixos de tempo dentro do projeto, dando-nos a ideia da produção de um “tempo regional” que, para Harvey (1990), é o “tempo de circulação do capital”. Isso encontra sentido em propostas como a criação de um fundo especial de recursos – capital fixo, a promoção da “cooperação horizontal” – redes regionais e o impulso da articulação das redes, onde tempo e espaço têm uma hibridização contundente:

Asociar a los procesos de cooperación de la Unesco con los Estados Miembros, la contribución de centros nacionales de vocación regional como CEDEFT, CONESCAL, CREFAL, ICASE, ILCE y de otros que los Estados Miembros puedan establecer en áreas específicas de acción vinculadas a los objetivos del Proyecto. (UNESCO, 1982, p.14)²⁰¹.

²⁰¹ Para associar os processos de cooperação da Unesco aos Estados-Membros, o contributo dos centros nacionais de vocação regional, como CEDEFT, CONESCAL, CREFAL, ICASE, ILCE e outros que os Estados Membros podem estabelecer em áreas específicas de ação ligadas aos objetivos. do Projeto. (UNESCO, 1982, p.14).

Disso pode-se apreender a configuração de uma série de sistemas de objetos e ações, além da articulação com sistemas-interestatais regionais como a Organização dos Estados Americanos – OEA e outros que se conectam com a ONU. Em conjunto, estão inseridas as recomendações de financiamentos e cooperação técnica, dando conta do processo de refinamento técnico e de concentração – coesão que impulsiona o sistema-interestatal-especializado.

Constata-se que temas como a profissionalização se tornam centrais. De modo que faz presença a tensão na contradição entre sistemas técnicos em conexão com a transferência técnica, já que muitos dos sistemas de objetos e ações pressupostos como elementos para o êxito dos eixos pretendidos requerem processos associados à disponibilidade de sistemas técnicos concretos. Isso coloca em discussão a capacidade técnica da região para receber os processos mais complexos, o que explica, por exemplo, o problema presente e determinante nos resultados negativos e retrocessos do projeto.

A chegada da Educação para Todos – EPT para o projeto regional Prelac acontece processualmente, fato evidente na *PROMEDLAC III*, na cidade de Guatemala em 1989. Nessa reunião, aparece o antecedente do que será o *Projeto EPT*, em que se denota um foco para a centralização das ações dentro de um sistema-interestatal ampliado, numa tentativa de dar maior coesão para o modelo:

Conscientes de la importancia crucial que tendrán las acciones que se ejecuten en el próximo sexenio, para garantizar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal fijados para el año 2000 y de la oportunidad que brindan la proclamación del año 1990 como Año Internacional de la Alfabetización para movilizar recursos y renovar estrategias de lucha contra el analfabetismo y el llamamiento de la Unesco, el UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial para que se celebre una Conferencia Mundial sobre educación para todos el año 2000. (UNESCO, 1989, p. 10)²⁰².

Como resultado, e logo após a *PROMEDLAC IV*, origina-se, em 1991, a *Declaração de Quito*, cuja proposta enfocou a necessidade de um novo estilo de desenvolvimento educativo – marca que traz inserida a EPT, ressaltando a relação entre o econômico-político e ideológico-cultural. Referindo-se aos primeiros, o documento afirma:

²⁰² Consciente da importância crucial das ações que serão implementadas nos próximos seis anos, a fim de garantir o cumprimento dos objetivos do Projeto Principal estabelecido para o ano 2000 e da oportunidade oferecida pela proclamação de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização para mobilizando recursos e renovando estratégias para combater o analfabetismo e o chamado da Unesco, do UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial a realizar uma Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 2000. (UNESCO, 1989, p.10) .

Dichos elementos son, por una parte, la persistencia de los efectos negativos de la grave crisis económica, que ha tenido un impacto más allá del ámbito propio de las estructuras económicas y, por otra parte, la consolidación de los procesos democráticos en la región. Uno de los efectos más negativos de la crisis económica en la mayoría de los países ha sido la reducción del gasto público destinado a la educación. (UNESCO, 1991, p. 34)²⁰³.

Tendo como base o anterior, o projeto apresenta um claro refinamento. Nele se propõe os delineamentos baseados num novo modelo de gestão que se caracteriza pela articulação qualitativa do Sistema Técnico da Educação com as estratégias do desenvolvimento. Isso fortalece a dimensão democrática e participativa como estratégia de desenvolvimento educativo, a articulação de novas alianças educativas. Além disso, propõe um currículo não disciplinar, mas ancorado nas necessidades de aprendizagem.

Como resultado do refinamento técnico, o documento traz uma série de recomendações para os planos nacionais de ação – uma das ações-objeto ancoradas pelos estados, retomando os delineamentos estratégicos para articular a Prelac e EPT – processo de convergência e centralização. Assim, sugere campos de ação prioritários como; i. políticas, planejamento e gestão de espaços educativos; ii. Formação, capacitação, aperfeiçoamento e atualização de pessoal qualificado em educação – o especialista; iii. Experimentação e avaliação de novas opções pedagógicas; iv. Sistemas de informação e pesquisa; v. Indústrias pedagógicas e políticas editoriais; vi. Estimulação no desenvolvimento das redes de cooperação técnica e a financeira – transferência técnico-informacional e de capitais.

Assim, os sistemas de objetos e ações se fazem presentes e estão relacionados com sistemas abstratos, que ao estar fortemente ligados a proposições delineiam um espaço abstrato/artificial ainda que com desdobramentos na materialidade do espaço escolar. Observamos, assim que a hibridização não está marcada pela materialização física formal nos documentos – ainda que faça referência em algumas oportunidades a sistemas concretos. O Espaço formal – materializado, ao que o projeto faz referência está relacionado com sistemas de objetos e ações que enfocam, sobretudo, elementos concretos como o arquitetônico e alguns materiais didáticos que não são temas recorrentes, mas que tem presença em documentos paralelos, nos quais pode ser analisado o tema²⁰⁴.

²⁰³ Esses elementos são, por um lado, a persistência dos efeitos negativos da grave crise econômica, que teve um impacto além do âmbito das estruturas econômicas e, por outro lado, a consolidação dos processos democráticos na região. Um dos efeitos mais negativos da crise econômica na maioria dos países tem sido a redução dos gastos públicos em educação. (UNESCO, 1991, p. 34).

²⁰⁴ A Unesco-ONU produz documentos paralelos nos quais se materializam elementos do Espaço-Escolar de uma forma mais concreta e específica. Tal é o caso dos edifícios escolares. Para a América Latina temos vários

Em paralelo, mas lembrando de seu caráter indissociado, os sistemas de ações têm uma força importante para o fortalecimento do discurso sobre a consciência, participação, solidariedade e capacidade de organização. Este sistema permite, na produção discursiva da Unesco, superar as barreiras linguísticas, avançar nas relações com o trabalho, a organização social e política, além do progresso econômico relacionado com o bem-estar do homem. Assim ações como a escolarização mínima – de 8 a 10 anos, a eliminação do analfabetismo, o uso de 8% do PIB, ou a renovação dos sistemas de formação de professores, além de educação especial e pré-escolar, a educação de jovens e adultos e a educação extraescolar. Tudo isso se torna marca da configuração de uma proposta sobre o Espaço-Escolar que associa formas-conteúdos específicos, mas contraditórios com a realidade da região.

O processo de refinamento técnico das propostas da Unesco torna-se uma constante e pode ser apreendida no *PROMEDLAC V* em Santiago de Chile em 1993, também chamada de *Declaração de Santiago*. Esse documento assinala:

El Comité considera que el éxito de los países de la región para insertarse en la economía internacional dependerá en gran medida de la modernización de sus sistemas educativos y de las mejoras que éstos puedan introducir en los procesos educacionales. (UNESCO, 1993, p. 30)²⁰⁵.

Assim, retomando a proposta de Quito (1991) frente à necessidade de uma nova etapa no desenvolvimento educativo, focaliza a ideia da eficácia, equidade e eficiência. Provavelmente seja uma resposta às deficiências na implantação do projeto – algo que parece endêmico, particularmente na ênfase dada nas convergências e consensos básicos, nos sistemas de coleta e processamento da informação, nas relações entre escalas e na deficiente visão sistemática. Como se pode ver agora se retoma e afirma a necessidade de:

[...] articulación entre la educación y las estrategias de desarrollo;
– el fortalecimiento de la dimensión democrática como estrategia de desarrollo educativo; la articulación de nuevas alianças en torno a la educación;
– la modernización de las modalidades de planificación y gestión;

exemplos, sendo que o mais significativo está relacionado com o Chile, que é configurado como um articulador das ações do sistema interestadual na região, ou seja, assume uma característica da sociedade de referência (SCHRIEWER, 2000). Um exemplo disso é o seminário “Espacios Educativos en Chile y América Latina” de 1994, e a série de documentos desenvolvidos pelo governo chileno, vinculados a Unesco-ONU, sobre os delineamentos para as construções escolares. Nesse período encontramos documentos sobre arquitetura e infraestrutura escolar, tais como “Mantenimiento de edificios y Mobiliario Escolar” (1998), “Nuevos espacios Educativos 1998-2001” (2002), “Guía de Diseño de Espacios Educativos” (2000), “Guía de recomendaciones para el Diseño de Mobiliario Escolar” (2001).

²⁰⁵ O Comité considera que o sucesso dos países da região a ser inserido na economia internacional depende fortemente da modernização dos seus sistemas de educação e melhorias que eles podem entrar em processos educativos. (UNESCO, 1993, p.30).

- la aplicación del criterio de las necesidades básicas de aprendizaje para reorientar el currículo de la educación básica;
- una nueva conceptualización de la alfabetización y de la educación básica de adultos;
- la dinamización del sistema educativo mediante la convergencia de las acciones de los agentes educativos; la diversificación de fuentes de financiación del servicio educativo. (UNESCO, 1993, p. 31)²⁰⁶.

Constata-se, por outro lado, como o fortalecimento do desenvolvimento científico, uma ação que está presente em todo o projeto, está vinculada ao aproveitamento dos meios de comunicação e sua linguagem para as ações dentro do Sistema Técnico da Educação. Assim, orienta o estímulo ao fortalecimento de um sistema de objetos como jornais, revistas, rádio, cinemas, televisão. Muitas das ações que derivam ou que se acrescentam ao sistema têm a ver com dimensões como a desnutrição e os cuidados com a saúde.

Entretanto, inegavelmente, acontece um forte fomento à cooperação entre diversos atores e escalas, onde a transferência técnica caracteriza-se pela existência de sociedades de referência, mundiais e regionais, o que vai acompanhado de uma ênfase na planificação dos sistemas de ações, junto com a articulação com os meios de comunicação. Este sistema vai-se fortalecendo com a proposta de consolidar redes de informação e transferência na escala regional e sub-regional. Tal fato se conecta com a aplicação de procedimentos de avaliação sistematizadas para a retroalimentação, além de ser base para a decisão de estratégias e instrumentos. Em consequência, houve um aprimoramento técnico significativo, que se contrapõe com as estruturas dos sistemas técnicos deficientes da região para acolher os novos sistemas, por exemplo, temos os debates sobre as problemáticas de governança e a descentralização.

É possível notar que começa a emergir um modelo que presta atenção nos processos de abaixo para acima, sobretudo a proposta de intensificação de cooperação técnica horizontal, difusão da informação, utilização racional e coordenada de recursos nos setores técnico e financeiro.

Paralelamente, fica evidente como o projeto, neste momento, tenta incrementar o fomento de indústrias educativas, assim como a pesquisa e as inovações metodológicas e

²⁰⁶ [...] - articulação entre estratégias de educação e desenvolvimento;

- reforçar a dimensão democrática como estratégia de desenvolvimento educacional;
- a articulação de novas alianças em torno da educação;
- modernização das modalidades de planejamento e gestão;
- a aplicação do critério básico de necessidades de aprendizagem para reorientar o currículo da educação básica;
- uma nova conceitualização da alfabetização e educação básica de adultos;
- a dinamização do sistema educacional através da convergência das ações dos agentes educacionais;
- a diversificação de fontes de financiamento para o serviço educacional. (UNESCO, 1993, p. 31)

técnicas para a planificação e administração do sistema educativa da região. De modo que, aos mesmos sistemas de objetos e ações, acrescentam-se outros com maior aprimoramento técnico, graças à implantação de sistemas-redes de transferência mais consolidados. Tudo isso ocorre mediante ações como a flexibilidade curricular e sistemas de avaliação, além de métodos de ensino-aprendizagem que se aproximam da ideia da alfabetização, elaboração de materiais didáticos de baixo custo, para um posicionamento institucional ancorado no sistema-interestatal-especializado.

Podemos ressaltar, em síntese, que os sistemas de objetos como em 1989, os esforços vão para a produção de material didático e mobiliário escolar, além das sugestões na introdução das tecnologias, a partir deste momento, tomam o protagonismo. Entretanto, como mostra das contradições existentes, estão as sugestões para a otimização de esforços de emergência para atender setores sociais em pobreza extrema por meio do Sistema Técnico da Educação. Logo em 1991, com a Declaração de Quito, houve um aprimoramento técnico que procurou enfatizar o desenvolvimento educativo por meio de ações estratégicas, ancoradas nas ideias de descentralização, sistemas de avaliação e procura de melhorias na gestão. Mas, ainda assim, a contradição das desigualdades continua com força na região. Em 1993 no Chile, como vimos, o aprimoramento das prescrições segue e a articulação do Sistema Técnico da Educação reforça seu vínculo com as estratégias do desenvolvimento e o fortalecimento da dimensão democrática. Assim, tem-se a proposta de sistemas complexos para o cumprimento dos objetivos, mas frente a uma região com problemas de desigualdade herdados em grande parte de sua situação no SMM, o tema impacta na produção de um Espaço-Escolar que consiga atingir de fato os objetivos e ações propostas pela Unesco-ONU.

Efetivamente, o Sistema Técnico da Educação e seu refinamento denotam-se de igual maneira na formulação de ações orientadas para a educação bilíngue intercultural e a presença mais frequente de ações que situam os meios de comunicação como transmissores potentes de informação educativa. O que se passa em 1996, na intenção de melhorar a capacidade de gestão focaliza com maior ênfase a democratização –arranjo horizontal, junto com a necessidade de criar condições estruturais, para o desenvolvimento de projetos educativos, grande deficiência na região.

Tal fato pode ser visto, por exemplo, no *PROMEDLAC VI e MINEDLAC VII* em Kingston na Jamaica (1996). Esses documentos apontam que houve avanços na América Latina em termos quantitativos, mas reforça a necessidade de melhorar a qualidade do Sistema Técnico da Educação. Recorre-se para isso ao discurso da mudança cultural,

elemento que nos leva a questão da importância da transferência de componentes ideológico-culturais no interior do SMM veiculados pelo sistema-interestatal-especializado:

[...] reconociendo que para que la educación cumpla ese rol se debe aceptar que el desarrollo social tiene que basarse en una concepción centrada en un nuevo humanismo que ponga en práctica tres principios: el ejercicio de la ciudadanía de todos los habitantes, sin exclusiones; el dominio pleno de los códigos de la modernidad – entendidos como lenguajes y competencias básicas para participar en la vida pública y productiva– y la creación de una profunda actitud ética y moral de respeto por sí mismo y por el otro, aceptándolo como un ser legítimo. (UNESCO, 1996, p. 3)²⁰⁷.

Portanto, ao reafirmar a perspectiva de um novo humanismo ancorado na ideia de cidadania, modernidade e convivência reforça a denominada geocultura (WALLERSTEIN, 2007) e, com isso, os processos isomórficos na criação do mito (MEYER; RAMIRES, 2010). Tema que desdobra na reflexão sobre a forma-conteúdo (SANTOS, 2000), no entendimento da produção indissociada de sistemas de objetos e ações do Espaço-Escolar.

O aprimoramento técnico e a concentração de sistemas de objetos e ações, em consequência, se tornam marcantes. Já no final do projeto a ideia da otimizar horários, a aliança com meios de comunicação, trabalho, família e educação vão acompanhadas com a avaliação, medição da qualidade, desenvolvimento de sistema de indicadores, valorização do docente e de seu desempenho, uso das TICs nos processos de ensino. Nesse sentido, a hibridização de sistemas de ações e objetos resulta no acréscimo de estruturas no interior do sistema técnico educativo mais amplo, o que requer dos sistemas de objeto forma concreta. Isso mexe, por exemplo, com as infraestruturas materiais datadas diferencialmente, nas adaptações nas estruturas dos prédios, calendários e materiais didáticos.

Na abertura da reunião de *PROMEDLAC VII* em Cochabamba - Bolívia em 2001, também conhecida como *Declaração de Cochabamba* – a última do projeto nesta fase, houve uma exposição sobre o antes e o depois do projeto regional da América Latina. Neste momento há um encaminhamento para uma integração mundial sobre o tema educativo. O documento afirma:

En esta cita se analizaron los resultados de la Evaluación de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. También se

²⁰⁷ [...] reconhecendo que, para a educação para cumprir esse papel, deve ser aceito que o desenvolvimento social deve se basear em uma concepção centrada em um novo humanismo que implemente três princípios: o exercício da cidadania de todos os habitantes, sem exclusões; domínio completo dos códigos da modernidade - entendidos como linguagens e competências básicas para participar da vida pública e produtiva - e a criação de uma profunda atitude ética e moral de respeito a si mesmo e a outra, aceitando-a como um ser legítimo . (UNESCO, 1996, p.3).

presentó un análisis prospectivo de los posibles escenarios políticos, sociales, económicos y culturales, en los cuales se desarrollará la educación en la región en los próximos quince años. Las Agencias Internacionales, bajo el liderazgo de la UNESCO, expusieron sus líneas de acción en el marco del seguimiento del Foro Mundial de Educación realizado en Dakar, Senegal, en abril de 2000. (UNESCO, 2001c, p. 1)²⁰⁸.

É importante ressaltar as palavras chave nestes enunciados, o tema da nova educação, o papel do docente, a gestão e a aprendizagem, a atenção à diversidade, aos meios de comunicação e tecnologias, e a reafirmação de outros já permanentes. Faz parte da progressão e a permanência de sistemas de objetos e ações, num duplo processo de convergência para o sistema-interestatal e de aglomeração caótica, o que pode ser parte da explicação de seu fracasso. A declaração chama atenção para o fato de que não se conseguiram todas as metas pressupostas, e com isso a necessidade de acelerar as transformações no sistema técnico educacional, pondo foco no docente e na relação entre a educação e o desenvolvimento.

Acrescenta a necessidade de um novo tipo de instituição educativa, ressaltando que a educação é um direito humano, onde se devem relacionar juventude e trabalho, além do uso pedagógico de tecnologias. O documento marca a ampliação do projeto por 15 anos a mais, sob a tutela da Unesco-ONU, com reuniões programadas a cada 5 anos de modo a ancorar o marco de ação de Dakar 2000 e na cooperação horizontal.

Dessa maneira, e como recorrência, são importantes as ideias do aumento no tempo de escolarização, o documento propõe “aumentar o tempo dedicado a aprendizagem tendo como horizonte a ampliação progressiva do calendário para alcançar uma jornada de pelo menos 200 dias e 1.000 horas anuais” (UNESCO, 2001c, p. 13). Além disso, enfatiza o tema da inclusão, da diversidade e interculturalidade, além dos já consagrados temas de formação docente, mudanças na organização do trabalho, melhora no autoconceito como *status* social, agregando a necessidade da avaliação, da descentralização, das articulações nas escalas nacionais, da educação de adultos e jovens, da primeira infância, da alfabetização e o incremento de respostas arquitetônicas, assim como uso de tecnologias, redes de informação e observatórios sobre educação e tecnologia. Tudo isso visando, segundo a produção discursiva, a transferência e cooperação horizontal.

²⁰⁸ Esta reunião analisou os resultados da Avaliação de 20 anos do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe. Também apresentou uma análise prospectiva de possíveis cenários políticos, sociais, econômicos e culturais, nos quais a educação na região será desenvolvida nos próximos quinze anos. As agências internacionais, sob a liderança da UNESCO, apresentaram suas linhas de ação no âmbito do acompanhamento do Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, no Senegal, em abril de 2000. (UNESCO, 2001c, p.1).

Ainda retoma o tema da necessidade de se criar a cultura da avaliação. Consideramos que esse exercício de força-consenso visou gerar o fomento da responsabilidade de resultados, com indicadores para a comparação internacional, o que impulsiona uma cooperação focada na transferência informacional na região, e no mundo, com sistemas-interestaduais mais fortalecidos²⁰⁹.

Em suma, encontramos não só um processo de concentração por parte da Unesco-ONU, mas uma produção de formas-conteúdos que em aparência estão em “harmonia”. Contudo esses sistemas de objetos e ações que produzem o Espaço-Escolar neste projeto apresentam vários elementos que merecem ser analisados: o primeiro é a inserção cada vez mais forte de sistemas de avaliação e gestão com uma linguagem que vem da administração. No mesmo sentido, o segundo, os problemas endêmicos da região, evidentes e recorrentes nas declarações poderiam ser analisados como problemas estruturais ou conjunturais. O terceiro tem a ver como o atrelamento progressivo do Sistema Técnico da Educação como um direito.

É importante observar como as recomendações, apontam fortemente para a consolidação de uma infraestrutura social (HARVEY, 1990), transferindo e reforçando componentes como a educação ao longo da vida e a aprendizagem contínua, a educação como possibilidade de enfrentar uma sociedade em mudança constante, além de uma ideia de educação como contenção social. Em conjunto essas defesas estão embasadas pelas ideias de integração com as dinâmicas mundiais carregadas de orientações econômico-políticas e ideológico-culturais latentes.

4.2.2 O Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (EPT/PRELAC) (2002-2017)

Este projeto é a continuação do *Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe* (1980-2000), como foi proposto no *PROMEDLAC VII* 2001 em Cochabamba, Bolívia. Assim, sendo o produto da articulação regional com o EPT iniciado em 1990 e reforçado com o Marco de Ação de Dakar 2000. Tal projeto assume centralmente cinco focos de ação: i. cidadania, ii. Docência, iii. Cultura escolar, aprendizagem e participação, iv. Gestão e flexibilização e v. responsabilidade social com a educação. Neste projeto a referência ao aprimoramento técnico é central, dado que durante a primeira parte se

²⁰⁹ Não podemos esquecer de que esse foco permanece e está fortemente relacionado ao documento do projeto principal de 1958.

conseguem avanços técnicos-científicos-informacionais para a geração de sistemas-redes para sua transferência.

Efetivamente, o meio técnico-científico-informacional localiza-se na região, ainda que possamos evidenciar intensas contradições que resultam da deficiência na transferência técnica da educação. Sobre as proposições do projeto, a ser alcançados até o ano de 2015, o projeto acolhe o calendário mundial de ações pela educação.

Na *Declaração PRELAC I*, fruto da primeira reunião deste projeto em Havana (2002), há referência ao projeto EPT e ao *Marco de Ação de Dakar* (2000). O mesmo focaliza suas metas na necessidade de um Sistema Técnico da Educação que ancore em seus valores:

La necesidad de promover una educación a lo largo de toda la vida em múltiples e interactivos ambientes humanos y educativos centrada em una educación em valores como núcleo de la formación de la personalidad y que promueva aprendizajes orientados a posibilitar el ser, el hacer y conocer y a favorecer la convivencia humana, asumiendo como factor positivo nuestra rica diversidad étnica y cultural. (UNESCO, 2002a, p. 64)²¹⁰.

Em consequência, a atenção recai sobre temas como a educação infantil ressaltando o papel da família, a educação para toda a vida e o desenvolvimento integral dos diversos atores sociais, como os indígenas. Do mesmo modo, o projeto reforça a importância dos modelos de acompanhamento e avaliação sob a ótica Unesco-ONU. Focaliza também a formação e desenvolvimento docente e de gestores, a alfabetização de jovens e adultos, a melhoria da qualidade e equidade, além da universalização da educação inicial.

Neste sentido, ao estar vinculado com EPT e assumindo as recomendações do Marco de Ação Dakar 2000, a hibridização de sistemas de objetos e ações está presente em toda sua implantação. Em consequência, o Espaço-Escolar que se vislumbra neste projeto configura-se em componentes abstratos, vinculados a ações políticas focadas na inclusão, na cidadania e na incorporação de todo um sistema técnico-científico-informacional que se ancora nas TICs. Por outro lado, e mostra das contradições seminais do processo, se assiste a uma recorrência nas problemáticas que vinculam os objetivos perseguidos desde 1980 e particularmente condensados no EPT em 1990.

Neste sentido, podemos encontrar enunciações que se orientam a ações para promover a formação docente e a profissionalização. As ações são descritas também para um novo tipo de instituição educativa, agora entendida como o centro cultural mais importante da

²¹⁰ A necessidade de promover uma educação vitalícia em ambientes humanos e educacionais múltiplos e interativos centrada em uma educação em valores como o núcleo da formação da personalidade e que promove o aprendizado orientado para permitir o ser, fazer e saber já favorecendo a convivência humana, assumindo como um fator positivo a nossa rica diversidade étnica e cultural. (UNESCO, 2002a, p.64).

comunidade, uma espécie de abstração do ideal de Espaço-Escolar, onde deveriam existir interações e participação da família na gestão por diferentes vias. Há também no projeto, na mesma linha, o reforço sobre a necessidade de ampliação de oportunidades educativas, o desenvolvimento de programas de alfabetização que articulam a educação básica e o mundo do trabalho, além do incremento e melhoria da oferta educativa. Essas questões podem ser evidenciadas na *Declaración e Recomendación PRELAC II* em Buenos Aires (2007) quando afirma a necessidade de:

4. Fortalecer y renovar la educación técnica y profesional, ofreciendo estructuras más flexibles, estableciendo puentes que permitan tránsitos fluidos entre las distintas modalidades, e integrando nuevas ramas de competencias para evitar la atomización de especialidades.

5. Ampliar las oportunidades educativas de las personas jóvenes y adultas, desarrollando programas de alfabetización articulados con la educación básica y el mundo del trabajo, e incrementando y mejorando la oferta educativa para completar estudios de educación primaria y secundaria. Asimismo, es preciso establecer sistemas de certificación de competencias para que las personas jóvenes y adultas puedan acreditar sus conocimientos y capacidades aprendidas en el desempeño de diferentes oficios y fuentes laborales. (UNESCO, 2007b, p. 3)²¹¹.

É possível notar que a afirmação marca uma série de determinações na formação, que se localizam na relação com os componentes econômico-políticos da produção da América Latina dentro do SMM. Isto, em nossa perspectiva, é efeito da conjuntura do capital que para a época está mais focada nesta região e na Ásia, o que será mostra de um fortalecimento de sistemas técnicos para o favorecimento dos ciclos de produção.

Por outro lado, a promoção de currículos voltados à inclusão, um dos focos do projeto, supõe a vinculação de sistemas de objetos que configurem conteúdos de diversas ordens incluindo a formação dos cidadãos, a educação sexual, a cultura científica e tecnológica, além da educação artística, ambiental e do desenvolvimento sustentável. Estas ações procuram atender a diversidade, o intercultural, o enfoque de gênero, a diversificação da oferta e a elaboração de textos e imagens não estereotipadas para a educação. Há também no documento uma alusão sobre a importância da inclusão digital.

²¹¹ 4. Fortalecer e renovar o ensino técnico e profissional, oferecendo estruturas mais flexíveis, estabelecendo pontes que permitam trânsitos fluidos entre as diferentes modalidades e integrando novos ramos de competências para evitar a atomização de especialidades.

5. Expandir as oportunidades educacionais de jovens e adultos, desenvolver programas de alfabetização articulados com a educação básica e o mundo do trabalho, e aumentar e melhorar a oferta educacional para completar o ensino primário e secundário. Também é necessário estabelecer sistemas de certificação de competências para que jovens e adultos possam comprovar seus conhecimentos e habilidades aprendidas no desempenho de diferentes trades e fontes trabalhistas. (UNESCO, 2007b, p.3).

Neste sentido, a contradição está dada pela ingerência vertical e, conseqüentemente a frágil horizontalidade da cooperação internacional, pois as ações continuam sendo centralizadas na Unesco-ONU e seu em papel de monitoramento. A recomendação faz, por exemplo, um chamado para a cooperação Sul-Sul, o que levaria para um arranjo para além do econômico-político, ancorando outros elementos epistemológicos. Assim, o documento propõe:

Fomentar y facilitar la cooperación “Sur-Sur”, tanto entre los países de la región como con otras regiones del mundo, de manera que se aprovechen y extiendan, con las adaptaciones requeridas, las mejores prácticas, a través de asistencia técnica, la transferencia de tecnología, y otros recursos disponibles. (UNESCO, 2007b, p. 7)²¹².

Constata-se a persistência das proposições de ações para o aumento das jornadas escolares, configuração de calendários flexíveis, promoção da educação inicial e contínua em concordância com as exigências do século XXI, focando na atenção de contextos diversos. Com o anterior, emerge a urgência de criar sistemas e centros educativos mais inclusivos, o que implica o aumento de recursos financeiros orientados para o Sistema Técnico da Educação, para uma espécie de “modernização” deste sistema. Agrega-se aí de forma complementar os modelos técnicos baseados na necessidade de uma gestão fundamentada em critérios de eficácia, eficiência, equidade e transparência.

A *Proposta de Periodicidade das Reuniões* em Trinidad e Tobago em 2009 merece destaque. Nela é contundente o processo de centralização das agendas, aprimoramento técnico e a confluência do sistema-interestatal em suas ações reticulares no espaço-tempo. O documento pede uma revisão das agendas de reuniões tomando como referência a Declaração de Paris e o Programa de Ação de Accra. Nela há o reconhecimento de que:

[...] la eficacia de la ayuda se ve reducida cuando existen demasiadas iniciativas duplicadas, en especial a niveles nacionales y sectoriales” y se han comprometido a aumentar significativamente la eficacia de la ayuda al desarrollo a través de la “...alineación de la ayuda al desarrollo con las prioridades, sistemas y procedimientos de los países socios, ayudando a incrementar sus capacidades” y a “...eliminar la duplicación de esfuerzos y racionalizar las actividades de donantes, para alcanzar el máximo rendimiento posible” para “...construir asociaciones más fuertes y más eficaces que permitan que los países en desarrollo cumplan con sus

²¹² Promover e facilitar a cooperação Sul-Sul, tanto entre os países da região e com outras regiões do mundo, para aproveitar e ampliar, com as necessárias adaptações, melhores práticas, através de assistência técnica, transferência tecnologia e outros recursos disponíveis. (UNESCO, 2007b, p.7).

objetivos de desarrollo". La presente propuesta ha sido preparada en el espíritu de estas declaraciones. (UNESCO, 2009, p. 1)²¹³.

A ideia parece ser a de que a articulação de agendas pudesse permitir a construção de consensos políticos. Como resultado, se propõe reuniões anuais de caráter técnico pela Unesco-ONU, com reuniões intergovenamentais a cada dois anos, procurando articular as iniciativas internacionais para o cumprimento das metas do projeto Educação para Todos em 2015. O texto afirma que:

15. Considerando que el año 2015 es el plazo internacional acordado para analizar el cumplimiento de las Metas de Educación para Todos así como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, esta propuesta pretende llevar a cabo una evaluación de los resultados de la ETP/PRELAC em este mismo año, para estar preparados para adoptar nuevos compromisos em línea con la agenda de desarrollo internacional. Entonces, la región podría diseñar una estrategia general para seguir trabajando em la próxima década. (UNESCO, 2009, p. 3).

Em 2011, as ações preconizam a geração de conteúdos e práticas que respondam aos contextos nacionais e subnacionais – havendo então o reconhecimento de novas escalas espaciais, tendo em conta o protagonismo dos docentes, a gestão e planejamento para a otimização dos recursos, motivando a participação da sociedade e as ONGs. Percebe-se que há um sensível giro do direcionamento vertical para o resgate do horizontal do Sistema Técnico da Educação.

Repare-se em como os planejamentos das agendas para o fortalecimento das capacidades docentes partem dos critérios do mesmo sistema-interestatal, reforçando a centralidade, que agora se articula à OCDE. Aparecem ações para o mecanismo de seleção e ingresso e incremento na qualidade da formação. Contudo, o mais significativo são os sistemas de avaliação para equacionar os problemas do desempenho docente, as políticas orientadas para o incremento do conhecimento pedagógico, a experiência laboral e o fomento da reflexão sobre a prática. O documento *Conclusões e Recomendaciones de ECOSOC*²¹⁴ de Buenos Aires (2011), por exemplo, apontam que “a agenda de trabalho para fortalecer as

²¹³[...] A eficácia da ajuda é reduzida quando existem muitas iniciativas em duplicado, em particular a nível nacional e sectorial "e comprometem-se a aumentar significativamente a eficácia da ajuda ao desenvolvimento através do" ... alinhamento da ajuda a desenvolvimento de prioridades, sistemas e procedimentos dos países parceiros, ajudando a aumentar suas capacidades "e" ... eliminar a duplicação de esforços e racionalizar as atividades dos doadores para alcançar o máximo desempenho "para" ... construir parcerias mais fortes e mais fortes " formas eficazes de permitir aos países em desenvolvimento atingir seus objetivos de desenvolvimento ". Esta proposta foi preparada no espírito dessas declarações. (UNESCO, 2009, p.1)

²¹⁴ A Reunião Regional Ministerial ECOSOC realizada em 2011 centrou-se no tema dos desafios educativos chaves para a América Latina e Caribe. Ela foi uma reunião preparatória para um exame Anual que revisaria o cumprimento de objetivos e compromissos acordados no âmbito da Unesco-ONU.

capacidades docentes, deverá estar baseada pelas decisões recomendadas pela Unesco, a OCDE, o Banco Mundial e PREAL” (UNESCO, 2011c, p.2).

O uso das Tecnologias da Comunicação e Informação – TICs ganhou destaque nas propostas para o Sistema Técnico da Educação. A inclusão digital continua sendo um ponto de discussão, o que põe em evidência a insuficiente transferência técnico-científica-informacional e a incapacidade dos sistemas técnicos da região para acolher os avanços propagados no setor. Ainda assim a proposição de recomendações, que precisam de muitos outros sistemas de ações e objetos associados, entra em contradição com as condições técnicas da região.

Para comprender y abordar las complejidades de la brecha digital es preciso reconocer que las TICs se instalan en un contexto estructuralmente muy desigual en la región. Sin la orientación de la política pública, la penetración vía mercado sólo llevará a la exacerbación de esas diferencias e incluso a un aumento de las capacidades de manera divergente. El acceso no garantiza el aprovechamiento de la tecnología; este es sólo el primer paso, pues se sabe que la frecuencia de exposición es determinante para el tipo de usos que los estudiantes pueden desarrollar. (UNESCO, 2011c, p. 3)²¹⁵.

No que se refere ao sistema de avaliação educacional da região, houve o reconhecimento da melhoria no acesso, contudo este não é caso da qualidade dos sistemas educativos da região. Para tanto se faz uso dos dados das provas internacionais:

Recientes evaluaciones internacionales — PISA, TIMSS, ICCS, LLECE — han mostrado que un gran porcentaje de niños y niñas están adquiriendo solo una parte de los conocimientos y habilidades que deberían alcanzar. En muchos casos los bajos resultados se explican por factores sociodemográficos y socioeconómicos. (UNESCO, 2011c, p. 4)²¹⁶.

Por fim, ressaltamos a *Declaração de Lima Educação para Todos* (2014). Essa declaração marca uma nova etapa no entendimento do Sistema Técnico da Educação, seus sistemas de objetos e ações, sobretudo pela possibilidade de compreender melhor o processo de elaboração de propostas para o aprimoramento do Espaço-Escolar na América Latina.

²¹⁵ Para entender e abordar as complexidades da divisão digital, é preciso reconhecer que as TIC estão inseridas em um contexto estruturalmente muito desigual na região. Sem a orientação da política pública, a penetração através do mercado só levará à exacerbção dessas diferenças e até ao aumento das capacidades de maneira divergente. O acesso não garante o uso da tecnologia; Este é apenas o primeiro passo, já que se sabe que a frequência de exposição é determinante para o tipo de uso que os alunos podem desenvolver. (UNESCO, 2011c, p.3).

²¹⁶ Avaliações internacionais recentes - PISA, TIMSS, ICCS, LLECE - mostraram que uma grande porcentagem de crianças estão adquirindo apenas parte dos conhecimentos e habilidades que devem alcançar. Em muitos casos, os baixos resultados são explicados por fatores sociodemográficos e socioeconômicos. (UNESCO, 2011c, p.4)

O documento reafirma os princípios estabelecidos anteriormente pelo organismo interestatal reafirmando o marco de consolidação do mito institucional da geocultura. Aponta para áreas prioritárias entre as que podemos assinar: i. Equidade, qualidade e inclusão; ii. Aprendizagem inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos e todas; iii. Habilidades e competências para a vida e o trabalho; iv. Educação para o desenvolvimento sustentável; v. Qualidade da educação; vi. Professores/as, educadores/as, diretores/as de escolar e líderes educativos; e, finalmente, vii. Governança e financiamento.

19. Estamos determinados a establecer marcos de política que promuevan la rendición de cuentas y la transparencia, y fortalezcan la participación de todos/as las y los actores involucrados (como las organizaciones de la sociedad civil, comunidades, familias, docentes/as, estudiantes y otros asociados locales) em todos los niveles del sistema educativo. Nos comprometemos a fortalecer la educación pública como garantía para la construcción de la democracia y el derecho a la educación. Los gobiernos permanecen como los garantes de derechos y custodios de la eficiencia, la equidad y la gestión y financiamiento sustentables para la educación y las escuelas. (UNESCO, 2014a, p. 5)²¹⁷.

Em síntese o EPT/Prelac 2002-2015, deixa-nos ver um processo de centralização e convergência das ações sobre o Sistema Técnico da Educação por parte do sistema interestatal da Unesco-ONU. Este processo está conectado pela continuidade dos princípios propostos desde 1980 com a primeira parte do projeto, evidenciando a permanência de um mito de caráter institucional, que procura reafirmar a importância da transferência técnica, ainda que de forma sempre postergada. Apresentam também a presença de sociedades de referência tanto externas como internas, num processo de isomorfismo que marca a contradição forma-conteúdo do Espaço-Escolar na região. A ênfase dada ao tema da avaliação, controle, gestão e da administração escolar fomenta uma visão ainda mais complexa do Sistema Técnico da Educação. As ações do sistema interestatal sobre América Latina se desenrolam entre processos de descentralização, ao reconhecer horizontalidades, mas também de uma nítida centralização. Apesar do constante aprimoramento técnico as ações propostas parecem sempre partir de uma contundente aplicação prática ineficiente para uma região com características isomórficas em seus sistemas técnicos. Há, de modo seguido e constante, a comprovação da permanência dos mesmos problemas nos vários documentos

²¹⁷ 19. Estamos determinados a establecer enquadramentos políticos que promovam a responsabilização e a transparência e fortaleçam a participação de todas as partes interessadas (como organizações da sociedade civil, comunidades, famílias, professores, estudantes e outros parceiros locais) em todos os níveis do sistema educacional. Estamos empenhados em fortalecer a educação pública como garantia para a construção da democracia e do direito à educação. Os governos permanecem os garantes de direitos e custódia de eficiência, equidade e gestão sustentável e financiamento para educação e escolas. (UNESCO, 2014a, p.5).

apresentados pela Unesco-ONU para a América Latina. Este processo é ainda mais evidente no projeto EPT analisado a seguir.

4.2.3 Educação Para Todos EPT (1990-2015)

Este é o projeto mundial mais importante empreendido pela Unesco-ONU. Ele propõe uma articulação das regiões centrais e periféricas num só projeto. Esse projeto nasce em uma reunião realizada em Joimen na Tailândia (1990) e nele se consolidam seis objetivos chaves assumidos pela Unesco em conjunto com o PNUD, o UNFPA, a UNICEF e o BM, todos organismos ligados a ONU. O projeto, em nossa análise, prevê um refinamento técnico longitudinal e a presença inegável da informação como chave para a atuação do sistema-interestatal. Este projeto não termina em 2015 – ano de recorte desta pesquisa, ao contrário estende suas ações até o ano 2030, por meio da *Declaração e o Marco de Ação de Incheon* (2015).

Suas estratégias, todas sob a coordenação direta da Unesco, buscam a promoção de associações, a mobilização de recursos, a comunicação e sensibilização e a execução dos processos os quais tem como base o *Informe de Continuidade da EPT*, publicado pela Unesco-ONU e que se tornou uma referência mundial. Chama-nos a atenção o fato de que uma de suas funções é a de zelar pela utilização eficaz dos auxílios recebidos, ação que se vincula ao marco de ação da *Development Co-operation Directorate (DCD-DAC)*, uma agência associada diretamente à OCDE que tem toda uma base de informação sobre financiamento e ajuda técnica para o melhor uso de recursos²¹⁸.

O balanço das várias reuniões ocorridas no período e das recomendações dos documentos reafirmam a continuidade das problemáticas e o aprimoramento de ações e objetos. Há uma saturação que se torna evidente na visão panorâmico-longitudinal, o que envolve a análise das formas-conteúdos que se vinculam ao tema da transferência técnica e a condição do capital. Junto a isso está a regionalização Sul- Sul pleiteada nos componentes de cooperação que supõe não só o tema de ordem econômico-político e ideológico-cultural, mas de ordem epistemológica se pensamos na ideia de violência epistêmica (CASTRO- GOMEZ, 2005).

²¹⁸ Ainda que a OCDE não seja o foco de nossa pesquisa, e não pertença de maneira direta ao sistema-interestatal-especializado da Unesco-ONU, há alguns elementos sobre essa organização que são um eixo importante no Sistema Técnico da Educação mundial.

Nesse processo duas reuniões mundiais foram importantes, que são a antessala do que será o Incheon (2015), pois mostram o ritmo acelerado no interior do sistema-interestatal-especializado pela implementação de ações – sempre as mesmas, que permitam a mundialização de um Sistema Técnico da Educação vinculado fortemente aos aspectos econômico-políticos e ideológico-culturais.

A primeira delas, a *Reunião Mundial sobre a Educação Para Todos* (2012), mostra como houve um incremento nos atores envolvidos, acompanhado de um reconhecimento formal e explícito da estrutura do projeto EPT. O documento dessa reunião aponta: “observamos que a estrutura mundial da EPT tem o potencial de intensificar a participação efetiva de todos os associados” (UNESCO, 2012a, p. 1).

A segunda reunião que ressaltamos é a *Reunião Mundial Sobre Educação para Todos*, realizada em Mascate (2014), também conhecida como *Acordo de Mascate*. Anterior a *Reunião de Incheon*, a mesma representa uma mostra da convergência dentro do sistema-interestatal de todo um arcabouço técnico recomendado para a educação em escala mundial. Esta declaração mostra todo o marco que a antecede, e reconhece que a agenda do projeto EPT é ainda pertinente frente aos problemas existentes, mostrando algumas cifras e reconhecendo a necessidade de atualizar/modernizar a educação já que o contexto do período é marcado por uma econômica baseada no conhecimento –marca de um meio técnico-científico-informacional.

Muitas outras reuniões ocorrem no âmbito do projeto EPT sendo que merecem destaque as seguintes: o *Foro de Alto Nível da EPT*, a *Consulta Coletiva das ONGs*, a *Iniciativa E9*, a reunião do *Grupo de Alto Nível sobre a EPT –GAD* e também a *Cooperação Unesco-BRICS*.²¹⁹

Nesta seção foram consultados 29 documentos, entre declarações, recomendações e marcos de ação. Alguns dos documentos fazem parte do que se denominam instrumentos internacionais que se articulam como projeto (Ver ANEXO A- Lista de documentos abordados Unesco-ONU). Cada um deles foi objeto de leitura e codificação tal como se descreveu na introdução deste documento. A seguir, e tendo em conta toda a análise documental desenvolvida, apresentamos um balanço das três declarações centrais do projeto

²¹⁹ Outros documentos foram abordados, pois são referência dentro da EPT: a *Declaração e Marco de Ação de Salamanca e Marco de Ação para as Necessidades Educativas Especiais* (1994), a *Declaração do Milênio das Nações Unidas* (2000), a *Conferencia Internacional de Educação. Educação Inclusiva: o caminho para o futuro* (2008), o *Terceiro Foro de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda* do Banco Mundial (2008).

4.2.4. As declarações centrais: Três momentos para compreender a concentração do sistema-interestatal-especializado.

A *Declaração e Marco de Ação Mundial sobre Educação Para Todos*, celebrada em Joimem na Tailândia (1990), foi um empreendimento do sistema-interestatal da Unesco-ONU sobre o Sistema Técnico da Educação em dimensão mundial. Esta conferência contou com a participação de 155 países e outros atores como especialistas, organismos intergovernamentais e outros setores. No prefácio da segunda edição o caráter do documento é bem claro:

Estos documentos representan, pues, un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituyen un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente en todos los países. (UNESCO, 1990, p. 4)²²⁰.

O documento abre, contundentemente, com um preâmbulo em que retoma a Declaração dos Direitos Humanos de 1945, em seu artigo sobre o direito da educação, ressaltando que existem alarmantes números que apontam para o fato de que este direito não está assegurado a ampla parcela da população. O analfabetismo, as carências no acesso ao conhecimento, a evasão, a precariedade de muitos sistemas educativos estão vinculados a uma série de situações de ordem econômico-político e ideológico-cultural, mostra a relação intrincada do Sistema Técnico da Educação com outras dimensões técnicas. O documento aponta que:

Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica de que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios. (UNESCO, 1990, p. 6)²²¹.

²²⁰ Esses documentos, portanto, representam um consenso mundial sobre uma visão ampliada da educação básica e constituem um compromisso renovado para garantir que as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos sejam países. (UNESCO, 1990, p.4).

²²¹ Ao mesmo tempo, o mundo tem que lidar com problemas terríveis: em particular, o aumento do peso da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, o crescimento econômico nações e dentro deles, guerra, ocupação, conflitos civis, violência criminal, milhões de crianças cuja morte poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio ambiente. Esses problemas

Partindo deste panorama de desenvolvimento espacial desigual (HARVEY, 2013) a declaração ressalta o papel do Sistema Técnico da Educação como direito, seu papel na melhora do mundo, sua condição como base para o progresso pessoal e social e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O documento enuncia:

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (UNESCO, 1990, p. 8)²²².

O segundo objetivo convida para uma visão mais ampliada dos problemas da educação “que vão além dos recursos atuais, das estruturas institucionais, dos planos de estudos e dos sistemas tradicionais de instrução, tomando como base o melhor das práticas em uso”. (UNESCO, 1990 p. 9). Dentro desta visão se inclui o objetivo de universalizar o acesso à educação e fomentar a equidade.

La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos. (UNESCO, 1990, p. 10)²²³.

Sobre a atenção à aprendizagem, um dos objetivos apresenta-se, fortemente, vinculados ao construtivismo, desenhando uma intenção que se relaciona com o que para Goodson (2013) é o processo de legitimação de saberes no currículo. Contudo, não é possível deixar de notar que esses saberes são os legitimados pelo sistema-interestatal que atua de maneira hierarquizada, resultado da diferenciação técnica e da situação na EMC, o que supõe

restringem os esforços para atender às necessidades básicas de aprendizagem e, por sua vez, a falta de educação básica sofrida por uma porcentagem significativa da população impede a sociedade de enfrentar esses problemas com o vigor e determinação necessários. (UNESCO, 1990, p.6)

²²² Essas necessidades abrangem ferramentas de aprendizagem essenciais (como leitura e escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) e os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimento e valores teóricos e práticos, valores e atitudes) os seres humanos podem sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões informadas e continuar a aprender. (UNESCO, 1990, p.8)

²²³ A prioridade mais urgente é garantir o acesso e a melhoria da qualidade da educação para as crianças e as mulheres e eliminar os obstáculos à sua participação ativa. Todos os estereótipos sobre os sexos devem ser eliminados da educação. (UNESCO, 1990, p.10)

um determinado modelo de Sistema Técnico da Educação e um Espaço-Escolar idealizados. O texto aponta que:

[...] la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados (UNESCO, 1990, p. 11)²²⁴.

Há a defesa de que a visão sobre a educação deve ser muito mais ampla compreendendo a aprendizagem desde o nascimento e ao longo da vida. Vimos aqui, elementos intertextuais não explícitos com o que na sessão três desenvolvimos respeito dos apontamentos de M. Lutero, e mesmo as ideias desenvolvidas pelo Popkewitz (2009) sobre o cosmopolita inacabado. Cotinuando ressalta, a importância da família como primeiro círculo de socialização e da necessidade de adequação de programas que não só levem à alfabetização. Além disso, o foco recai sobre os meios de comunicação como instâncias que ensinam. Este é compreendido como um novo sistema técnico que tem desdobramentos extraordinários sobre o Espaço-Escolar.

No caso dos ambientes, é importante ressaltar, há um vínculo entre o espaço e as ações a serem desempenhas dentro dele. É importante ver como, neste sentido, o espaço escolar, não estaria desvinculado dos marcos mais gerais da produção espacial como, por exemplo, a cidade, o urbano e a ideia de modernização, elemento claro no documento:

Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales. Además de los medios tradicionales, pueden movilizarse otros como las bibliotecas, la televisión y la radio, con el fin de utilizar sus posibilidades para satisfacer las necesidades de educación básica de todos. (UNESCO, 1990, p. 12)²²⁵.

O documento mostra também o caráter central que cumpre o Estado na manutenção do direito à educação, afirmando que “as autoridades nacionais, regionais e locais responsáveis

²²⁴ [...] a educação básica deve se concentrar na aquisição e resultados de aprendizagem efetivos, em vez de prestar muita atenção à inscrição, participação contínua em programas de instrução e certificação final. Portanto, é necessário determinar níveis aceitáveis de aquisição de conhecimento através da aprendizagem em planos de educação e implementar sistemas melhorados para avaliação de resultados (UNESCO, 1990, p.11)

²²⁵ Todos os instrumentos e canais úteis de informação, comunicação e ação social podem ser utilizados para contribuir para transmitir conhecimento essencial e informar e educar indivíduos sobre questões sociais. Além da mídia tradicional, outros podem ser mobilizados, como bibliotecas, televisão e rádio, para usar suas possibilidades para satisfazer as necessidades básicas de educação de todos. (UNESCO, 1990, p. 12).

pela educação tem a obrigação de proporcionar educação básica a todos. Deve-se esperar deles prover a totalidade dos elementos humanos, financeiros e organizativos necessários para essa tarefa”. (UNESCO, 1990, p. 12)

Estes objetivos vincularam outras iniciativas e eventos relacionados ao sistema-interestatal, fazendo desta a iniciativa mais contundente sobre o Sistema Técnico da Educação, tendo em conta a complexa rede de relações que transitam nela:

Las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y devem ser satisfechas. Ningún medio mejor que éste para empezar el Año Internacional de la Alfabetización y avanzar hacia las metas del Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997), del Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990-1999), de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y las Estrategias para el Adelanto de la Mujer y de la Convención sobre Derechos del Niño. (UNESCO, 1990, p. 16)²²⁶.

Sobre seu Marco de Ação, assume-se como uma referência e guia para os governos, um objeto técnico do qual se desprendem para a implementação do EPT. O texto é claro ao assinalar que:

[...] el Marco de Acción debe entenderse como una referencia y una guía para la elaboración de los planes de ejecución de la Declaración Mundial por los gobiernos, los organismos internacionales, las instituciones de ayuda bilateral, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y todos cuantos obran por alcanzar los objetivos de la educación para todos. (UNESCO, 1990, p. 18)²²⁷.

Para atingir os objetivos da proposta são organizadas ações de ordem nacional, regionais e mundiais ²²⁸. É importante ressaltar, que se enunciam seis metas como enfoque que serão base para todo o desenvolvimento do projeto até o ano 2015: i. A expansão da assistência e de atividades para o desenvolvimento; ii- O acesso universal à educação

²²⁶ As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser atendidas. Não há melhor maneira de começar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar para os objetivos da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência no Mundo (1983-1992), a Década Mundial para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), a Quarta Década (1990-1999), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e as Estratégias de Promoção da Mulher e a Convenção sobre os Direitos da Criança. (UNESCO, 1990, p.16)

²²⁷ [...] O Quadro de Ação deve ser entendido como uma referência e guia para a elaboração dos planos de implementação da Declaração Mundial por governos, agências internacionais, instituições de ajuda bilaterais, organizações não governamentais (ONGs) e todos aqueles que trabalham para atingir os objetivos da educação para todos. (UNESCO, 1990, p.18)

²²⁸ Este é um tema importante, a articulação de escalas. Esta articulação vincula todo um panorama de relações verticais e horizontais que, ao menos no papel, são inovadoras, mas que na realidade empírica entram em contradição.

primária; iii- A melhoria nos resultados de aprendizagem –avaliação e qualidade; iv. A redução da taxa de analfabetismo; v. A ampliação dos serviços da educação básica; vi. O aumento da aquisição de conhecimentos por parte de indivíduos.

Um segundo momento dentro da EPT, está no *Marco de Ação de Dakar* (2000a), que avaliou 10 anos da Declaração de Jomtien que deu nascimento ao EPT (1990), e com ele assistimos a um aprimoramento técnico na implementação de um mito institucional (MEYER; RAMIREZ, 2010). Nesta reunião, chamada de *Fórum Mundial sobre Educação*, cada país apresentou os processos de avaliação dos êxitos conquistados. O marco de ação ressalta o papel da educação e a importância das iniciativas nacionais para o cumprimento dos propósitos da EPT, ressalta o papel da Unesco-ONU, e aborda o tema do comprometimento do Estado com os objetivos do plano. O mesmo demonstrando que “os Estados devem consolidar ou criar seus planos nacionais de ação até o ano 2002, a fim de atender os objetivos da educação para todos no ano de 2015” (UNESCO, 2000a, p. 3).

O documento apresenta os seguintes objetivos a serem atingidos pelos países até o ano de 2015:

i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; ii) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran em situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; iii) velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados em un 50%, em particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; v) suprimir las disparidades entre los géneros em la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros em relación con la educación, em particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente em lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (UNESCO, 2000a, p. 8)²²⁹.

²²⁹ (i) estender e melhorar a proteção e educação integral da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; (ii) garantir que, até 2015, todas as crianças, e especialmente as crianças em situações difíceis, tenham acesso a educação primária gratuita e obrigatória de boa qualidade e a completem; (iii) garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas através do acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e habilidades para a vida; (iv) aumentar o número de adultos alfabetizados em 50% até 2015, em particular para as mulheres, e proporcionar a todos os adultos acesso equitativo ao ensino básico e à educação ao longo da vida; (v) eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, em particular assegurando que as mulheres jovens tenham acesso pleno e igual à educação boa qualidade básica, bem como bom desempenho; vi) melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo os mais altos padrões,

Sobre a América Latina, o foco do documento recai na atenção à primeira infância, e a educação básica, as necessidades de jovens e adultos, o tema da qualidade da educação, a educação inclusiva e para toda a vida, o aumento dos investimentos nacionais para educação, a profissionalização docente, os espaços de participação civil, o vínculo da educação básica com estratégias para a superação da pobreza e das desigualdades, as tecnologias da educação, a gestão da educação e a cooperação internacional. Em síntese, uma recorrência dos projetos anteriores.

O panorama geral da EPT se complementa com a *Declaração e Marco de Ação Incheon Educação 2030*, a mais recente declaração do projeto EPT realizada em 2015 na Coreia do Sul. Esse é a continuação dos ajustes nas metas para a educação até 2030, com sutis modificações em seus enunciados, os quais evidenciam os processos econômico-políticos e ideológico-culturais do sistema-mundial –em crises.

Em seu preâmbulo o documento assinala avanços no setor educacional, entre eles o reconhecimento da educação como um direito. Referenciando o EPT -1990 o Sistema Técnico da Educação conduziu-se para a formação na perspectiva do desenvolvimento sustentado e os ODM. No texto fica explícita a ideia do Sistema Técnico da Educação proposto –ou consolidado na longa duração, como se pode ver no excerto seguinte:

5. Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y sus metas correspondientes. En esta visión, transformadora y universal, se tiene en cuenta el carácter inconcluso de la agenda de la EPT y de los ODM relacionados con la educación, y se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. (UNESCO, 2015c, p. 3)²³⁰.

para alcançar resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente na leitura, escrita, aritmética e habilidades práticas essenciais. (UNESCO, 2000a, p.8)

²³⁰ 5. Nossa visão é transformar vidas através da educação, reconhecendo o importante papel da educação como o principal motor do desenvolvimento e para a conquista de outros SDOs propostos. Estamos comprometidos com uma questão de urgência com uma agenda de educação única e renovada que é abrangente, ambiciosa e exigente, sem deixar ninguém para trás. Esta nova visão se reflete plenamente no ODS proposto 4 "Garantir

Efetivamente, temos um aprimoramento em muitos dos sistemas de objetos e ações propostos. O documento propõe uma escolarização de 12 anos, nove mínimos obrigatórios e um de educação infantil, assim como atenção aos não escolarizados. Vejamos o que assinala a declaração:

La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. (UNESCO, 2015c, p. 5)²³¹.

A declaração retoma, como a de 1990, a promoção da aprendizagem de qualidade ao longo da vida, a alfabetização para homens e mulheres, assim como o uso da tecnologia, além de manifestar preocupação com fenômenos como a violência, gênero, atenção aos docentes, equidade e qualidade, meio ambiente. Esses temas são reflexo da situação atual do sistema mundial e sua crise. Sobre isso o documento aponta:

Además, observamos con grave preocupación que, en la actualidad, una gran proporción de la población mundial no escolarizada vive en zonas afectadas por conflictos y que las crisis, la violencia y los ataques contra las instituciones educativas, los desastres naturales y las pandemias continúan perturbando la educación y el desarrollo en el mundo. Nos comprometemos a desarrollar sistemas de educación más inclusivos, que ofrezcan mejores respuestas y que tengan una mayor capacidad de adaptación para satisfacer las necesidades de los niños, jóvenes y adultos en estos contextos, en particular de las personas desplazadas y los refugiados. (UNESCO, 2015c, p. 6)²³².

O documento faz menção à proposta da aplicação de uma agenda com marcos políticos para a participação e transparência, além de coordenação mundial-regional e a

educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" e seus objetivos correspondentes. Esta visão transformadora e universal leva em conta a natureza inacabada da agenda da EPT e os ODM relacionados à educação e aborda os desafios da educação a nível mundial e nacional. A visão é inspirada por uma concepção humanista de educação e desenvolvimento baseada em direitos humanos e dignidade, justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica e responsabilidade compartilhada e responsabilidade. (UNESCO, 2015c, p.3).

²³¹ A educação de qualidade promove a criatividade e o conhecimento, garante a aquisição de habilidades básicas de leitura, escrita e numeração, bem como habilidades analíticas, resolução de problemas e outras habilidades cognitivas, interpessoais e sociais de alto nível. (UNESCO, 2015c, p.5)

²³² Além disso, observamos com profunda preocupação que uma grande proporção da população mundial fora da escola hoje vive em áreas afetadas pelo conflito e que crises, violência e ataques a instituições educacionais, desastres naturais e pandemias continuam a incomodar educação e desenvolvimento no mundo. Estamos empenhados em desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, mais receptivos e mais receptivos para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos nesses contextos, em particular pessoas deslocadas e refugiados. (UNESCO, 2015c, p.6).

aplicação de melhorias no financiamento, retomando muito mais centralmente o papel dos ODS, da Assistência Oficial para o Desenvolvimento sobre o financiamento e a questão ajuda dos países desenvolvidos, centrais no SMM, aos países mais pobres.

O documento reconhece o papel da Unesco-ONU como importante para a implementação das metas. Vemos, assim, um sistema-interestatal em ação e com respaldo para a promoção das ações ensejadas:

17. Encomendamos también a la UNESCO, em sua calidad de organismo de las Naciones Unidas especializado en educación, que continúe con la función que se le ha asignado de liderar y coordinar la agenda de la educación 2030, en particular mediante: labores de promoción para mantener el compromiso político; la facilitación del diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el establecimiento de normas; el seguimiento de los avances obtenidos en la consecución de las metas de educación; la captación de la participación de las partes interesadas en los planos mundial, regional y nacional para guiar la aplicación de la agenda; y la función de coordinación de la educación dentro de la estructura general de coordinación de los ODS. (UNESCO, 2015c, p.7).

O marco de ação apresentado propõe como objetivo global “garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem permanente para todos” (UNESCO, 2015c) e para isso indica enfoques estratégicos, metas e indicadores de avaliação.

De maneira geral, e tomando os três documentos base de uma análise longitudinal, observamos que há uma tentativa constante, ao menos no âmbito discursivo, de evidenciar o aprimoramento técnico dos programas/planos propostos pela Unesco-ONU. Os objetivos são reiterados e por isso se tornam permanentes e os sistemas de objetos e ações vão-se tornando cada vez mais específicos, assim como os mecanismos de controle das ações, elemento que indica uma concentração de processos sob o mando de um sistema-interestatal-especializado. De igual maneira, é possível observar a aparição de novos debates e temas. Contudo o panorama da América Latina parece indicar uma situação de permanências acentuadas e de poucas transformações e êxitos no tocante ao Sistema Técnico da Educação.

Ressaltamos como a difusão do mito institucional (MEYER & RAMIREZ, 2010) parece ter impacto crescente no período de 1990 a 2015. É justamente nesse período mais recente que o sistema-interestatal-especializado consegue uma capacidade reticular para implementar uma visão-modelo do que aqui denominamos sistema técnico educativo. Com isso o Espaço-Escolar que ainda continua sendo abstrato – dado seu caráter artificial e idealista, deixa dar conta de temas como o desenvolvimento espacial desigual, a condição do

capital, a transferência técnica, a regionalização epistemológica e, ainda, o tema da exclusão sócio-espço-temporal da América Latina e outras regiões.

Em resumo, o projeto EPT é o empreendimento mais poderoso do final do século XX e início do XXI por parte do sistema-interestatal-especializado no campo da educação. Um projeto que articula, fortemente, os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que são característicos do SMM. Constate-se que durante os 25 anos abordados, o projeto caminhou numa intensa articulação de sistemas de ações e objetos do sistema técnico educativo por meio de sistemas-redes. O Espaço-Escolar, produzido neste projeto, é evidência da constante fluência de formas-conteúdos na longa duração, muitas vezes contraditórias quando olhamos para as realidades sócio-espço-temporais da América Latina.

Um sistema de ação importante vai sendo claramente definido sobre o propósito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e a universalização da educação, o que implicitamente vincula a necessidade de ampliação dos sistemas de objetos – infraestrutura por exemplo. Tudo isso parece ter um caráter salvacionista do Sistema Técnico da Educação que se configura sob a tutela de um sistema-interestatal-especializado.

Quadro 5 - Objetivos do projeto *Educação para Todos* (EPT) – 1990/2015

PROJETO		OBJETIVOS
Prelac (1980-2000)		i. Promover a escolarização básica; ii. Superar o analfabetismo; iii. Melhorar a qualidade e eficácia dos sistemas educativos.
EPT/Prelac (2002-2017)		Reafirma os objetivos EPT e acrescenta como foco: i. cidadania, ii. docência, iii. cultura escolar, aprendizagem e participação, iv. gestão e flexibilização e v. responsabilidade social com a educação.
EPT (1990-2015)	Declaração Jomtien Tailândia 1990	i. expansão da assistência e de atividades para o desenvolvimento; ii- acesso universal à educação primária; iii- melhoramento nos resultados de aprendizagem –avaliação e qualidade; iv. Redução da taxa de analfabetismo; v. ampliação dos serviços da educação básica e vi. O aumento da aquisição de conhecimentos por parte de indivíduos.
	Marco Ação Dakar 2000	(i) estender e melhorar a proteção e educação integral da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; (ii) garantir que, até 2015, todas as crianças, e especialmente as crianças em situações difíceis, tenham acesso a educação primária gratuita e obrigatória de boa qualidade e a completem; (iii) garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas através do acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e habilidades para a vida; (iv) aumentar o número de adultos alfabetizados em 50% até 2015, em particular para as mulheres, e proporcionar a todos os adultos acesso equitativo ao ensino básico e à educação ao longo da vida; (v) eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, em particular assegurando que as mulheres jovens tenham acesso pleno e igual à educação de boa qualidade, bem como bom desempenho; (vi)

		melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo os padrões mais elevados para alcançar resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em leitura, escrita, matemática e habilidades práticas essenciais. (UNESCO, 2000a).
	Declaração Incheon 2015	Objetivo geral: "Garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Para isso, propõem-se metas específicas: estabelecer parcerias efetivas e inclusivas, melhorar as políticas educacionais e sua operação conjunta; garantindo sistemas de educação altamente qualitativos, inclusivos e de qualidade para todos; mobilizar recursos para financiar adequadamente a educação; e assegurar o acompanhamento, e revisão de todos os alvos; Fortalecer políticas, planos, legislação e sistemas; Enfatizar a equidade, a inclusão e a igualdade de gênero; Foco na qualidade e aprendizagem; Promover a aprendizagem ao longo da vida; Concentre-se na educação em situações de emergência". (UNESCO, 2015c).

Fonte - UNESCO (1990; 2000a; 2015c). Quadro organizado pelo autor (2017).

4.3. Que Espaço-Escolar é esse?

Constata-se em primeiro lugar que os componentes ideológico-culturais e econômico-políticos presentes no Sistema-Mundial têm características particulares, demonstrando que nem tudo o que se propõe ou que se dá de fato no campo educacional está atrelado à escala mundial. Quando todos os interesses parecem apontar para a “civilização do mundo”, são os próprios processos sociais e espaços-temporais característicos de diferentes regiões que definem as interações entre as escalas hierarquicamente situadas no longo processo de produção espacial dentro do SMM. Podemos dizer que é uma conjugação de múltiplas escalas (Global, regional e Local)²³³, que juntas produzem um entrelaçado e complexo sistema de objetos e ações. Isso faz com que o tratamento da produção do Espaço-Escolar se torne ainda mais difícil.

Esta complexidade parece ser a mostra mais evidente da incapacidade de homogeneização totalizante, ideia que nos permite explicar um dos aparentes fracassos na implementação de muitos dos propósitos dos projetos analisados da Unesco-ONU.

Os processos de modernização na América Latina, em particular no campo da educação, delineiam a inserção, a partir do monopólio do Estado, de elementos como a racionalização e as mudanças de práticas, nas órbitas do privado ao público e vice-versa. Nessa região os processos parecem apontar toda a complexidade para o seu percurso de

²³³ Referimo-nos às relações que podem ficar, por exemplo, entre um Sistema-Mundo de caráter Global, um Sistema-Mundo-Regional como o Latino América e um Sistema-Mundo-Local como, por exemplo, Brasil ou Colômbia. Todos eles têm interações complexas de ordem sócio-espácio-temporal que envolvem elementos Econômico-Políticos e Ideológicos-Culturais característicos que transitam entre verticalidades, horizontalidades e ainda transversalidades.

formação como unidade geossocial²³⁴ desde o século XVI. Temos, indubitavelmente, que conviver com a herança de todo um complexo panorama de sistemas técnicos em contradição.

No caso do Sistema Técnico da Educação, há uma invariável presença do conflito de ideias vindas das estruturas religiosas em confronto com o laicismo, por exemplo. No mesmo sentido, os espaços produzidos pelas industrializações marcam uma forte contradição entre formas-conteúdos próprios das transferências técnicas da escala mundial e também das escalas inter-regionais. Tudo isso leva a existência de Espaços-Escolares diversos, produzidos na contradição.

Nessa ordem de ideias o sistema-interestatal-especializado, representado na Unesco-ONU, como vimos, converte-se em um veículo dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do sistema-mundial –um processo que propõe “modernização constante”, particularmente os consolidados no século XIX. As permanências estão constituídas em ideias como progresso, autonomia, educação moral, racionalidade próprias da geocultura do sistema-mundial consolidada nesse século, as quais tem similaridade nos postulados da Unesco-ONU.

As permanências se mostram em dois momentos delimitados. Primeiramente, no âmbito regional, logo após a Segunda Guerra Mundial no processo de modernização que assiste a Europa na procura de reconstruir e retomar a centralidade frente aos EUA, consolidado como potência; e num segundo momento, relacionado à expansão dos modelos educativos no mundo, por meio de programas de assessoria técnica em educação, particularmente, logo depois de 1970 em regiões periféricas do sistema-mundial como, por exemplo, na América Latina e os projetos Prelac (1980-2000) Prelac/EPT (2002-2015) e os marcos de ação focalizada na América Latina presentes no EPT (1990-2015).

Tais ideias ficam presentes nas prescrições sobre a avaliação, a gestão educativa planejada, a construção de redes de informação, da mediação com manuais técnicos para a arquitetura das escolas e, centralmente, na ideia de desenvolvimento. Todas estas, concentradas não só em uma ação de ordem regional europeu-americano, mas sim em uma expansão e consolidação de uma geocultura de ordem global, capaz de manter o SMM e sua EMC por meio do estabelecimento de programas que procuram “modernizar” o resto do mundo.

²³⁴ Aníbal Quijano aponta que “um dos exemplos mais claros desta tragédia de erros na América Latina é a história da chamada questão nacional. Em outras palavras, o problema do Estado-nação moderno na América Latina” (2000, p. 15). Com isto o autor debate sobre a configuração, na longa duração, das identidades na região da América Latina. QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: _____ **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 15. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

Certamente, há giros e rupturas que precisam ser apontados, elementos que nos alertam frente à necessidade de repensar todo o marco de sistemas de objetos e ações que produzem o Espaço-Escolar na região. São evidentes as complexidades das relações entre escalas que aparecem na confluência das realidades sócio-espço-temporais. No caso dos projetos expostos são muitos os elementos a ser pensados.

Essas rupturas estão relacionadas, particularmente, com quatro elementos: i. A constante reconfiguração de valores sociais, que por sua mudança permanente faz com que as ideias eixo que configuraram o Espaço-Escolar entrem em conflito, ii. A emergência e reconhecimento de novos atores sociais, movimentos antissistêmicos e as novas narrativas, fazem com que muitas das recomendações dos organismos internacionais fiquem fora de contexto, elemento que não consegue confluir no currículo escolar (um objeto técnico), iii. As relações entre as escalas geográficas (global, regional e local) se tornam complexas pelos diferentes ritmos de desenvolvimento que não são mais que a diferenciação espacial resultado da transferência técnica desigual e da produção do capital; iv. A inserção das tecnologias da informação na educação é concebida de maneira instrumental ocasionando, não só uma revalorização das intenções do Sistema Técnico da Educação, mas também uma descentralização dos atores como o docente, o estudante e a sociedade;

Assim, neste panorama confuso e em crise que se observa no mundo hoje, o entendimento do Espaço-Escolar toma centralidade nos debates do Sistema Técnico da Educação, frente a sua pertinência, suas intervenções e particularmente sua articulação com processos de produção espacial resultado das confluências dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do sistema-mundo.

Neste sentido, podemos ressaltar que o Espaço-Escolar, que tem se produzido neste marco de relações dentro do sistema-interestatal-especializado, nos projetos da Unesco-ONU para América Latina caracteriza-se por ser um espaço racionalizado, sob o mito institucional que emergiu no século XIX e foi alimentado pela geocultura do SMM. Nos documentos o mesmo aparece de forma abstrata, dada sua falta de especificidade, adquirindo mais a função de contenção social frente às emergências sociais do que propriamente um espaço de direito e de construção da cidadania.

Frente a esta condição manifesta, percebe-se a impossibilidade de êxito das iniciativas dos projetos ao entrar em contradição com a forma-conteúdo das realidades latino-americanas. Todo o painel de recomendações da Unesco-ONU, o envolvimento de atores no sistema técnico educacional, a ampliação de direitos a serem garantidos pelo Estado, escondem a dificuldade estrutural da região no campo da educação. Revelam também a falta

de reconhecimento de atores-agentes-sujeitos dentro do Sistema Técnico da Educação numa sociedade onde os conflitos pelo reconhecimento do “outro” estão ancorados no denominado universalismo europeu (WALLERSTEIN, 2007). Para o caso da América Latina como unidade geossocial criada no século XVI (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992) o tema está vinculado a um marco de violências sobre as identidades latino-americanas.

É importante, contudo, enfatizar que as lutas pelo reconhecimento e inclusão sócios espacial são parte do SMM que se agudizam com a aparição dos movimentos antissistêmicos que, muitas vezes guardam relações contraditórias com os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM. É nesse jogo de forças que o Espaço-Escolar vai sendo produzido na América Latina.

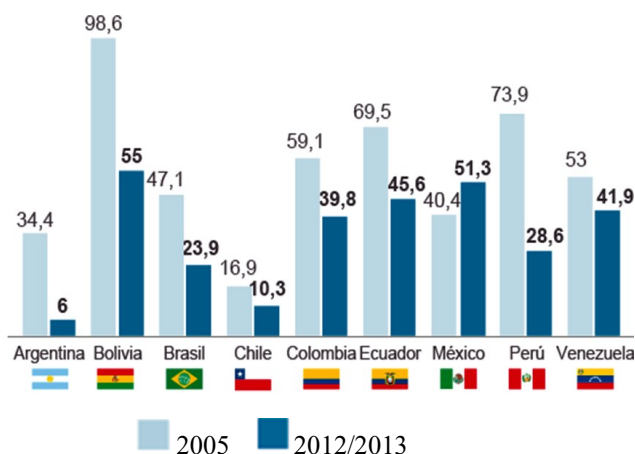
**5 ESPAÇO-ESCOLAR E O
SISTEMA-MUNDO-MODERNO:
AS TENSÕES FORMA-
CONTEÚDO DOS ESPAÇOS-
ESCOLARES DA AMÉRICA
LATINA**

Este capítulo tem como objetivo explicar como os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM produzem um particular Espaço-Escolar, e como este se encontra em tensão com a realidade espaciotemporal de América Latina. Para isto, focamos nos informes dos projetos da Unesco-ONU, particularmente em seu final no ano de 2015. Procuramos abordar a escala regional para dar conta das articulações na forma-conteúdo produzidas na longa duração e reafirmadas pelos projetos da Unesco-ONU.

5.1 América Latina: diversidades e contradições internas

Nos últimos 35 anos a América Latina tem passado por várias e complexas transformações. Herdeira de uma desarticulação institucional com Estados fracos, logo após de suas independências, muitas de suas sub-regiões falam dos vazios e tensões nas formas-conteúdos, onde os capitais sociais (BOURDIEU, 1989) e as estruturas técnicas materiais e simbólicas situadas (HARVEY, 2013), tem um convívio contraditório em muitos casos. Neste sentido falar da América Latina é abordar marcas do desenvolvimento desigual do espaço, dos seus sistemas técnicos e, em consequência, das suas formas-conteúdo diversificadas.

Figura 11 - América Latina: Pessoas em situação de pobreza e indigência (% em relação ao total da população)



Fonte - Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (Cepal). EL PAÍS (2015)

Democratização, desenvolvimento e modernização são características que vem após a Segunda Guerra Mundial para América Latina (FUSI, 2014). Elementos que marcaram uma transferência técnica importante para esta região, que se torna espaço de instalação de capitais que fomentaram a instalação de sistemas de objetos e ações técnicos para a industrialização, num momento histórico que os centros do SMM precisam de muitos recursos para sua

reconstrução. Neste marco, um sistema interestatal especializado como a ONU, e com a articulação da Unesco na transferência técnica da educação se apresentaram muito importantes.

Esse processo gerou um crescimento importante e uma articulação da região num sistema técnico-científico mais forte com a EMC, embora não tenha atingido toda extensão regional latino americana. A esse respeito é possível observar que:

El PIB de América Latina aumentó entre 1946 y 1973 a una tasa media anual del 5,33%, tasa superior a la de Europa y los Estados Unidos [...] La agricultura siguió teniendo en muchos países un peso decisivo. En 1970, la industria y los servicios habían pasado a ser, sin embargo, los sectores fundamentales de la mayoría de las economías de la región. (FUSI, 2014, p. 220)²³⁵.

Este processo de aceleração na circulação-instalação de sistemas técnicos, gera transformações espaciais, além de produtivas, que são evidentes no crescimento da população, nas migrações e nos processos de urbanização, sobretudo nos países mais avançados – Argentina, Brasil, México. Isso aconteceu acompanhado de profundas desigualdades, efeito da centralidade e a herança de estruturas de governança excludentes. É possível ver como os efeitos do pós-guerra foram diversos em cada Estado-Nacional, mas acompanhados de uma importante carga de violência que junto com a fragilidade e dependência da economia aprofundaria as crises na região. Podemos lembrar, por exemplo, o intervencionismo norte-americano e sua influência na luta contra o comunismo que daria impulso as ditaduras latino-americanas, uma contradição ao “mito” da Democracia ocidental²³⁶. Em paralelo, temos a Revolução Cubana (1959) e seus desdobramentos sociopolíticos, como o fortalecimento das guerrilhas urbanas e rurais com ideologia comunista, as quais seriam combatidas com uma importante força militar, particularmente nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

Os processos de democratização, quer dizer da revisitação ao “mito institucional” modernos da Geocultura do SMM, que com as ditaduras estava em contradição, emergem na década de 1980, em grande parte da região, como no Peru (1979), Uruguai (1985), Argentina (1982) e Brasil (1985). Este período, sob a influência de um sistema-interestatal-especializado

²³⁵ O PIB da América Latina aumentou entre 1946 e 1973, com uma taxa média anual de 5,33%, uma taxa superior à da Europa e dos Estados Unidos ... A agricultura continuou a ter uma influência decisiva em muitos países. Em 1970, a indústria e os serviços tornaram-se, no entanto, os setores-chave da maioria das economias da região. (FUSI, 2014, p.220).

²³⁶ Algumas delas foram as “dictaduras de los Somoza en Nicaragua (1937-1964), Trujillo en la República Dominicana (1930-1960), Batista en Cuba (1952-1959), Stroessner en Paraguay (1954-1989) y Duvalier en Haití (1957-1971)” (FUSI, 2014, p. 222).

distingue uma nova abertura da América Latina dentro da EMC: o denominado “Neoliberalismo”:

El PIB global creció a una media anual del 2,7% en 1984-1988, del 3% entre 1991 y 2000, del 3,8% en 2001-2010. La población aumentó de 362 millones en 1980 a 515 millones en 2000. El índice de población urbana era en este año del 75%; el número de ciudades de más de un millón de habitantes era ya de cincuenta, ocho de ellas entre las cien mayores del mundo. (FUSI, 2014, p. 228)²³⁷.

Efetivamente, no último período, 1945-2015, a América Latina tem assistido a importantes encontros e desencontros em seus sistemas técnicos. Seu processo de democratização, caminharía na tensão de superar os condicionamentos herdados da colônia e as pressões externas dos centros do SMM. O processo de desenvolvimento regional chegou com a instalação de sistemas técnicos que, de maneira similar ao período da colônia, colidiram com os sistemas de objetos e ações instalados datados diferencialmente, gerando desdobramentos espaciais como as agudas diferenças e desigualdades. Finalmente, a modernização, será de fato um processo dolorido, mas que encontra nas expressões literárias e arquitetônicas as nuances das tensões forma-conteúdo de uma região que colide contraditoriamente no SMM.

O Sistema Técnico da Educação, não fica indiferente a esse processo. Como vimos, o refinamento técnico após de 1945 com os projetos da Unesco-ONU após de 1980 se relacionam com as dinâmicas econômico-políticas e ideológico-culturais. Eles forçam um sistema técnico educacional para um confuso meio técnico-científico-informacional, que junto com o desenvolvimento espacial desigual cíclico da região, resalta as tensões forma-conteúdo do Espaço-Escolar.

Por outro lado, não podemos esquecer de que o crescimento da hegemonia norte-americana desde o final do século XIX (HOBSON, 1983), consolidou um jeito particular de olhar para o mundo. Herdeiro do pensamento ocidental e eurocentrado conseguiu um refinamento técnico dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que sem dúvida são a marca do longo século XX (ARRIGHI, 1996). O Sistema Técnico da Educação é uma boa comprovação. Desde a difusão e recepção do pensamento do J. Dewey e seu pragmatismo, que conseguiu se situar na América Latina, até os posicionamentos da

²³⁷ O PIB global cresceu a uma média anual de 2,7% em 1984-1988, de 3% entre 1991 e 2000, de 3,8% em 2001-2010. A população aumentou de 362 milhões em 1980 para 515 milhões em 2000. O índice de população urbana foi de 75% este ano; O número de cidades com mais de um milhão de habitantes já tinha cinquenta, oito deles entre os cem maiores do mundo. (FUSI, 2014, p.28).

psicologia e da sociologia que marcariam as ideias pedagógicas da região no século XX. Mas esta hegemonia para Wallerstein (2007) está em crises:

[...] el 11 de septiembre colocó en el primer plano de nuestra atención cinco realidades de Estados Unidos: los límites de su capacidad militar; la profundidad del sentimiento antiestadounidense en el resto del mundo; la cruda realidad de la parranda económica de la década de los noventa; las contradictorias presiones del nacionalismo estadounidense, y lo frágil que es la tradición de nuestras libertades civiles. (WALLERSTEIN, 2007, p. 4)²³⁸.

As contradições da hegemonia norte-americana são um tema que desdobra intensamente numa região como América Latina, influenciada fortemente por ela. A afirmação de Salinas (2007) a esse respeito é contundente:

No conviene rebajar la mirada sobre el peso de las crisis y los ajustes sistémicos en los países centrales cuando tarde o temprano sus onerosos costos se transfieran a América Latina, así como las implicancias geopolíticas de los proyectos que desde el Norte buscan la integración regional (SALINAS, 2007, p. 201).

O Sistema Técnico da Educação e seu Espaço-Escolar são mostra dos processos de integração e de busca do refinamento técnico como é evidente nos projetos da Unesco-ONU. Por tudo isto, temos argumentado (Ver secção 3.1) que assistimos à emergência da luta não de estados-nacionais, mas de sistemas interestatais. Um bom exemplo disso é a emergência da China num bloco como os Brics, que ancora novas institucionalidades, ainda que vinculadas aos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM, de caráter eurocentrado. Envolvem espaços periféricos e semiperiféricos, os denominados SUL-SUL, processo que visa a transferência técnica dentro da educação, em suas bases epistemológicas.

Estas bases, construídas na contradição, fazem com que a “América se constituiu como o primeiro espaço/tempo de um novo padrão de poder de vocação mundial e, desse modo, como a primeira identidade da modernidade” (QUIJANO, 2000, p. 246). Ainda assim, como unidade geossocial criada, acontece nela uma sobreposição de sistemas e meios técnicos, além de muitas rugosidades (SANTOS, 2000). A produção espacial resultante desse processo, nas palavras do Quijano (2000) é uma colonialidade baseada na geografia social produzida pelo capitalismo.

²³⁸ [...] 11 de setembro colocou cinco realidades dos Estados Unidos em primeiro plano de nossa atenção: os limites de sua capacidade militar; a profundidade do sentimento anti-ocidental no resto do mundo; a verdadeira realidade da turbulência econômica da década de 1990; as pressões contraditórias do nacionalismo americano e quão frágil é a tradição de nossas liberdades civis. (WALLERSTEIN, 2007, p.4).

Esa colonialidad del control del trabajo determinó la distribución geográfica de cada una de las formas integradas en el capitalismo mundial. En otros términos, decidió la geografía social del capitalismo: el capital, en tanto que relación social de control del trabajo asalariado, era el eje en torno del cual se articulaban todas las demás formas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos. (QUIJANO, 2000, p. 251)²³⁹.

Assim, o lugar espacial ocupado pela América Latina no SMM não pode ser entendido senão tivermos em conta sua produção no século XVI. Nesta mesma linha de pensamento, os componentes ideológico-culturais ancorados no “mito” da modernidade eurocentrada, unilinear e universal, que parte do centro europeu para se expandir pelo mundo, delimita claramente a composição do Sistema Técnico da Educação dentro do SMM, e põe em evidência uma negação do “outro” e suas produções espaços-temporais. Basta olhar para a configuração curricular do ensino das Humanidades e Ciências Sociais na região.

A negação do “outro”, pelo sistema interestatal especializado da Unesco-ONU em seus projetos é parte da tensão entre a forma-conteúdo do Espaço-Escolar proposto e os Espaços-Escolares²⁴⁰ existentes na região, tão diversos como complexos pelas produções espaços-temporais que ancoram sistemas de objetos e ações diversificados e com atribuições econômico-políticas e ideológico-culturais que fogem das lógicas impostas pelo SMM na longa duração.

[...] todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada. (QUIJANO, 2000, p. 261)²⁴¹.

Demonstração disto pode ser observada hoje nas reivindicações e contradições dos sujeitos sociais que lidam com Sistema Técnico da Educação na América Latina. Há uma mostra contundente que os fenômenos de desenvolvimento espacial desigual ancoram

²³⁹ Esta colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas ao capitalismo mundial. Em outras palavras, a geografia social do capitalismo decidiu: o capital, como relação social de controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual todas as outras formas de controle do trabalho, seus recursos e seus produtos eram articulados. (QUIJANO, 2000, p.251).

²⁴⁰ Utilizamos o plural, já que temos apontam a diferenciação técnica nos sistemas de objetos e ações que produzem o Espaço-Escolar na América Latina. Assim concebemos a impossibilidade de falar de um Espaço-Escolar unívoco.

²⁴¹ [...] todos nós fomos liderados, sabendo ou não, querendo ou não, ver e aceitar essa imagem como nossa e como pertencente a nós sozinhos. Dessa forma, ainda somos o que não somos. E, como resultado, nunca podemos identificar nossos problemas reais, muito menos resolvê-los, exceto de forma parcial e distorcida. (QUIJANO, 2000, p. 261).

processos não só técnicos, porém sócio-espço-temporais concretos com agentes histórico-espacialmente excluídos.

El proceso de homogeneización de los miembros de la sociedad imaginada desde una perspectiva eurocéntrica como característica y condición de los Estados-nación modernos, fue llevado a cabo en los países del Cono Sur latinoamericano no por medio de la descolonización de las relaciones sociales y políticas entre los diversos componentes de la población, sino por la eliminación masiva de unos de ellos (indios, negros y mestizos). Es decir, no por medio de la democratización fundamental de las relaciones sociales y políticas, sino por la exclusión de una parte de la población. (QUIJANO, 2000, p. 273).

Quando este processo continua a ser um foco para o sistema interestatal da Unesco-ONU temos a tensão do Espaço-Escolar em suas formas-conteúdos. O reconhecimento por parte dos agentes, que assimetricamente interagem, formula uma compreensão do Espaço-Escolar como forma estruturada e estruturante da existência dos processos sócio-espço-temporais concretos.

É evidente que, o Sistema Técnico da Educação acolhe meios instrumentais e sociais que conduzem a produção de tempos e espaços concretos. Neste sentido, a formulação de sistemas de objetos e ações pela Unesco-ONU marcam uma pretensão de “colonialidade global” (GROSFOGUEL, 2014), já que a transferência técnica, ancora os componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM.

Em consequência, os espaços produzidos na escala local, não fogem da influência das formas-conteúdo moldadas pela geocultura. Grosfoguel (2014, p. 376) assinala que “nada escapa a classe, ao sexual, ao gênero, ao espiritual, ao linguístico, ao geográfico e as hierarquias raciais do sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal”. Para o autor é difícil escapar da influência ideológico-cultural do SMM, que produz das assimetrias nos desenvolvimentos espaciais, o que afeta sobremaneira no panorama latino americano.

As rugosidades espaciais apontadas por Santos (2000) mostram que o local pode conter o mundo, pois ele é estruturado e estruturante. Contudo os sistemas de objetos e ações, e seus componentes técnicos são transformados pelas dinâmicas espaços-temporais concretas do lugar. Neste sentido, ainda com uma força-consenso vertical, as horizontalidades geram tensões que caracterizam a impossibilidade de um Espaço-Escolar único e mundial.

O Espaço-Escolar, então, pode ser compreendido como um entreamado de complexidades que envolvem diferentes níveis que vão desde o global, passando pelo regional

até o local. Ele é fruto de uma confluência de princípios econômico-políticos e ideológico-culturais emanados da Modernidade e da especificidade sócio-espaco-temporal.

A América Latina, e a formulação de um Espaço-Escolar por parte da Unesco-ONU, ancorado nas ideias da Modernidade, têm as marca das assimetrias espaços-temporais e técnicas que acontecem nas periferias do SMM. Podemos dizer que existe uma heterogeneidade histórico-espacial-estrutural, na qual as resistências de caráter horizontal têm presença na cotidianidade, ancoradas nos sistemas de objetos e ações que produzem os Espaços-Escolares. Defendemos que pensar criticamente sobre a heterogeneidade histórico-espacial-estrutural pode ser uma rota explicativa para o entendimento da tensão das formas-conteúdos na produção do Espaço-Escolar na América pela Unesco-ONU.

A inclusão do indígena num Espaço-Escolar dos projetos da Unesco-ONU para a América Latina é uma situação ilustrativa dessa questão. Os povos indígenas têm uma produção espaciotemporal diferenciada daquela gestada no SMM e das prerrogativas euro centradas para a educação. A noção de lugar e a diversidade espacial desses povos estão dadas em múltiplas e diferentes configurações de tempos-espacos que se desdobram em diversos modos de produção, em suas morfologias naturais e paisagísticas. Contudo, nada disso é considerado, pois se quer um modelo de escola para todos.

Em síntese, as assimetrias heterogeneidades no desenvolvimento espacial da região são evidentes nas crises de integração/coesão. A diferenciação técnica da região afeta a compressão tempo-espaco que o capital e o mercado requerem para circular e se reproduzir. Para o Sistema Técnico da Educação isto se traduz no fato de que os sistemas de objetos e ações do Espaço-Escolar produzido sob a base eurocêntrica, por mais que deseje, ainda não conseguiu atingir todos os espaços da região.

5.2 Espaço-Escolar na América Latina: entre o prescrito e o contexto da região - 2015

O Espaço-Escolar produzido pela Unesco-ONU para a região, encontra muitas tensões que são explicadas pela particularidade histórico-espacial da América Latina. Em 2015 o panorama e balanço dos projetos do sistema-interestatal, particularmente os focados na região, evidenciam as múltiplas tensões do Espaço-Escolar prescrito pelo sistema-interestatal-especializado e a realidade regional. Uma das características dos projetos está no refinamento técnico que sofre e particularmente na permanência das problemáticas. Vejamos estas tensões.

No informe intitulado “*Situacion Educativa en America Latina y el Caribe 1980-1990*” (UNESCO, 1992), que faz parte do Prelac (1980-2000), se concentram os dados

enviados pelos países da região. Este documento focaliza a atenção em três elementos: universalização da educação básica, a erradicação do analfabetismo e a qualidade da educação. O informe reconhece a heterogeneidade dos países da região no que tem a ver com o desenvolvimento econômico, o sócio-político e o geográfico, assim como a ideia de que o informe seja uma possibilidade na busca de alternativas. O informe evidencia uma primeira etapa de instalação dos sistemas de coleta de informação, para que a tomada de decisões seja referenciada pelos dados, marca do que nós temos denominado como um processo de refinamento técnico-científico-informacional.

Frente aos três objetivos centrais do Prelac, mostra avanços na escolarização em zonas rurais, apontando que só 5 países (dos 16 dos que se tem dados) apresentam níveis inferiores ao 80% na alfabetização, mais de 40 milhões de pessoas apresentam analfabetismo absoluto e um grande número analfabetismo funcional. Em relação à qualidade da educação, dois fatores se mostram persistentes: os índices de repetição e o baixo rendimento dos estudantes. Entre os fatores associados se apresentam baixos salários docentes, curta duração do ano escolar, as condições materiais da escola, alta evasão escolar e pouco tempo dedicado à aprendizagem.

Poderíamos dizer que a partir da década de 1980 as ações espaciais do sistema-interestatal passam a ter um enfoque muito mais preciso. É o começo de um refinamento técnico vinculado a um meio técnico-científico-informacional. Lembremos nesta época América Latina está passando por processos de redemocratização, avanços em muitos casos, e violência e retrocessos em outros. No desenvolvimento dos projetos da Unesco-ONU vimos como os fatores associados mudam, alguns se mantêm e agudizam como a questão docente, mas outros são alterados para uma magnitude mais complexa, mostra de um processo de crescimento na tensão forma-conteúdo no Espaço-Escolar .

Em relação aos objetivos de atenção à primeira infância e à universalização da educação primária, a América Latina apresenta particularmente um problema severo de acesso à educação e permanência na escola, sendo as populações rurais e indígenas as mais afetadas²⁴². Mas, Por quê? Para este momento temos ainda uma série de rugosidades (SANTOS, 2000) no espaço regional que atingem o sistema técnico educativo, ancorado em sistemas de objetos e ações "tradicionais", o que bate de frente com as formas-conteúdos propostos pela Unesco-ONU.

²⁴² Neste sentido se apresentam dados que mostram as insuficiências na escolarização de áreas rurais isoladas e populações indígenas. Em 1988 havia 110 milhões de alunos matriculados nos 4 níveis de educação formal: no nível pré-primário (0-5 anos) um atendimento de 14% com um crescimento de 9.1%, uma taxa de escolarização de 87.6% na população de 6-11 anos, e de 93% para a de 9-10. Três fatores dificultaram a universalização: 1. Forte desertção, 2. Alta repetição, 3. Crianças fora do sistema (3% e 15% na maioria dos países) pelo fato de viver em zonas isoladas ou ter limitações na aprendizagem.

As propostas não têm em conta precisamente as condições espaços-temporais produzidas em escalas locais e em populações concretas, o que denota um distanciamento entre escalas. O informe aponta contundentemente como a taxa bruta de escolarização na região está em 112%, mas grande parte da capacidade está orientada ao entendimento da repetição, o que para o informe tem a ver com a qualidade da educação (necessidade de revisão das técnicas pedagógicas e experiências educativas atrativas). Entre outros fatores aponta a necessidade de melhoria nos sistemas de transporte, comunicações, e redução das taxas de população.

Estes fatores podem ser explicado pela baixa e concentrada transferência técnica afetada pela não difusão da produtividade do capital na região, que além disso apresenta sistemas técnicos diferencialmente datados, fato que fica evidente ao ser o rural o mais afetado. Quer dizer que nestas localidades não há infraestrutura técnica material e social conforme os requerimentos da Unesco-ONU, ainda que se reconheçam diferenciais como o trabalho infantil, a deserção temporal por acusa das safras e o ingresso tardio na escola.

Sobre a educação de jovens e adultos podemos ressaltar de novo uma região com problemas nas áreas rurais e nas populações indígenas. O analfabetismo, incluindo o funcional, será um tema recorrente e crítico na região²⁴³. Mas como explicá-lo? Sem dúvida as formulações para superar este tema, como pode ser apontado, pode ser vista nas realidades sócio-espaço-temporais tão diversas da região. Note-se como o analfabetismo não está concentrado ²⁴⁴, nem tem uma média concentrada em determinadas sub-região, pelo contrário ela está presente em quase toda a América Latina.

As formas-conteúdo do Espaço-Escolar, nestas zonas diferenciadas, tendem a ser precárias, e frente a ausência de condições técnicas para a implementação de processos de inclusão social -seja pela violência, pela ausência de processos de democratização consolidados, ou simplesmente, pela descarada ausência do Estado, terminam tomando distância dos propósitos planejados pela Unesco-ONU de “formação da cidadania”, por exemplo.

Não podemos deixar de apontar o tema da qualidade da educação neste primeiro informe, cobrado desde esta década. Com este objetivo poderíamos simplificar a tensão entre formas-conteúdo do Espaço-Escolar proposto pela Unesco-ONU para América Latina. O informe mostra um panorama de problemas na qualidade apresentando o problema das altas

²⁴³ 42.2 milhões em 1990 (de 44 milhões em 1980) de analfabetos absolutos na região.

²⁴⁴ Entre os países com projeção de analfabetismo absoluto maior do que 15% estão: Brasil, R. Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua e Haiti, além da preocupação com as populações indígenas em países como Bolívia, Equador, Guatemala, México e Peru - por isso a necessidade de projetos especiais.

taxas de repetição. Tendo como referência as provas realizadas no Brasil, Colômbia, Costa Rica, Jamaica e México, mostram problemas na formação, diferenciação no rendimento entre escolas que atendem alunos de níveis socioeconômicos baixos e as que atendem alunos de níveis socioeconômicos altos. Os fatores que se associam a este baixo rendimento são: alunado rural, indígena, pobreza, falta de escolaridade dos pais, falta de acesso aos serviços públicos e níveis de ansiedade. Assim como outros fatores associados aos processos de ensino são apontados, como os baixos salários docentes, predomínio de ensino desinteressante, não reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos, condições ruins dos materiais das escolas, curta duração do ano letivo, uso ineficiente do tempo, e a alta evasão temporal agravaram o panorama.

O desenvolvimento espacial desigual faz com que o Sistema Técnico da Educação seja susceptível em alguns países a processos de melhoria – naqueles que seguem os critérios da Unesco-ONU, persistindo os prejuízos em outros países que não conseguiram atingir tais melhorias. A pergunta é o porquê isso acontece? Ainda que o informe aponte a heterogeneidade, esta se converte num grande desafio para os estados-nacionais da região, que parecem incapazes de compreender que o Espaço-Escolar se vê afetado pela permanência de formas-conteúdos que diferem tecnicamente dos propostos. Exemplo disso é o predomínio ensino desinteressante e condições ruins dos materiais das escolas; fatores que tem a ver com a insuficiente transferência e recepção técnica-científica-informacional e de circulação de discursos pedagógicos (ideias pedagógicas). No processo pode ser evidenciado que estes não foram superados, o que gera tensões mais amplas entre as formas-conteúdo do Espaço-Escolar da região e o produzido pelo sistema-interestatal-especializado.

O panorama não muda significativamente com o transcorrer do tempo. Os informes mundiais mostram bem a permanência destas problemáticas em nível mundial, e claro na região da América Latina. No *“Informe seguimiento de la Edu. En el Mundo: Informe EPT 2000-2015”* (UNESCO, 2015a), se faz um balanço dos últimos 15 anos do projeto, mostrando o panorama mundial, alentador em alguns pontos e problemático em outros, particularmente em relação ao tema da desigualdade no acesso e conclusão de grupos marginados e desfavorecidos, além do problema do financiamento (Quadro 6- Balanço Mundial EPT 2000-2015).

Quadro 6- Balanço Mundial EPT 2000-2015

OBJETIVO	PANORAMA GERAL
Estender e melhorar a proteção e a educação integral da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.	Taxa de mortalidade infantil reduziu-se em 50%. Ainda assim, 6,3 mil. de crianças morreram em 2013 por causas tratáveis. 1 em cada 4 crianças tem uma estatura menor da normal para sua idade. Em 2012 o número de matrícula estava dois de 184 mil. 2/3 mais que em 1999.
Assegurar que até 2015 todas as crianças, e especialmente crianças em situações difíceis, tenham acesso a educação primária gratuita e obrigatória de boa qualidade e completem-na.	As projeções apontam para um incremento na taxa bruta de matrícula de 84% em 1999 para 93% em 2015. Ainda em 2012 tinha-se 58 mil. de crianças não escolarizadas. Acesso e abandono da escola são tendências a considerar, a projeção indica que em 2015 1 de cada 6 crianças (quase 100 mil) não terminou o ensino primário.
Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas através do acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e habilidades para a vida.	A taxa de matrícula no primeiro ciclo de ensino secundário aumentou de 71% em 1999 para 85% em 2012, presença de desigualdade na transição do ensino primário para o secundário. O informe mostra que de 94 países dos que se têm dados de ingresso, tem criado disposições legais para garantir a gratuidade do primeiro ciclo de ensino secundário.
Aumentar até 2015 o número de adultos alfabetizados em 50%, em particular para as mulheres, e proporcionar a todos os adultos acesso equitativo à educação básica e à educação ao longo da vida	781 mil. de adultos são analfabetos. A taxa diminuiu levemente de 18% em 2000, projetando-se para 14% em 2015.
Eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, em particular garantindo que as meninas tenham acesso pleno e igual à educação de boa qualidade, bem como bom desempenho	Continua a ser um desafio. As meninas apresentam mais possibilidades de não assistir à escola que os meninos (48% e 37% respectivamente).
Melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo os parâmetros mais elevados, para obter resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente na leitura, escrita, aritmética e habilidades práticas.	A proporção entre estudantes/docente diminuiu em 83% dos países (146), para ensino primário. Mas 75% dos docentes não recebem capacitação que satisfaça as necessidades nacionais. No ensino secundário 87 dos 105 países com informação, tem uma média de 30:1. Aumento o número de avaliações de aprendizagem - nacionais, em 1990 de 12 para 101 em 2013.

Fonte - Elaboração do autor com base nos dados do Informe Mundial EPT 2000-2015 (UNESCO, 2015a).

Ao observar a escala regional, a situação pode ser mais bem evidenciada, mostrando as assimetrias-técnicas. O informe regional “*Panorama Regional América Latina y el Caribe EPT 2015*” (UNESCO, 2015b), o último emitido pela Unesco-ONU no ano de 2015, apresenta alguns dados que ilustram a situação ao longo de 30 anos de projetos focados para o Sistema Técnico da Educação e da produção de um Espaço-Escolar para a região. O documento apresenta imediatamente dois elementos (1) avanços de forma desigual e (2) persistência nas disparidades geográficas, socioeconômicas e de etnia. Para o informe a

educação segue sendo um assunto pendente na região. Além disso, mostra como o refinamento técnico e a concentração no sistema-interestatal acontecem numa proximidade entre EPT e os ODM propostos pela ONU, é assim que os dados que se apresentam fazem um balanço pensando no que será a agenda pós -2015.

No primeiro informe na década de 1980, o tema do desenvolvimento espacial desigual tinha presença no Sistema Técnico da Educação, além das disparidades em que temas socioeconômicos e de etnia tomam relevância sendo ainda um desafio. É possível observar, portanto, que esta tendência marca as formas-conteúdo do Espaço-Escolar, na medida em que ainda com as implementações de muitas das recomendações por parte dos estados-nacionais na região, os sistemas de objetos e ações não superam as contradições próprias das rugosidades e dos desenvolvimentos espaciais desiguais da região latino americana.

O “mito institucional” consegue ancorar diferencialmente os sistemas técnicos educativos, marcando diversidades entre o dualismo rural-urbano e populações indígenas, perseverando uma tensão espaciotemporal que não consegue incluir ditas populações. Quer dizer, um Espaço-Escolar produzido para uma parte da população que se situa em espaços com aglomeração técnica-científica ou técnica-científica-informacional, o que para a região ainda não é uma maioria – o que pode ser visto na divisão territorial do trabalho da região.

O tema da primeira infância é significativo para mostrar o desenvolvimento espacial desigual dentro da região²⁴⁵. O ingresso de crianças de diferentes condições socioeconômicas, além das condições na infraestrutura de sistemas de objetos e sistemas de ações faz a diferença. A taxa de acesso das crianças a educação primária (TNAP) se apresentou entre 93% e 94% no período 1999-2012, mesmo mostrando contrastes que variam entre 75% e 97% ao interior da região. A heterogeneidade entre os países é evidente.

O modelo impulsionado pela Unesco-ONU precisa de uma série de condições técnicas situadas que não existem em muitos contextos da região, conforme os dados evidenciam. A desigualdade entre o desenvolvimento espacial rural-urbano, por exemplo, continua sendo uma importante questão²⁴⁶. Além disso, algumas áreas latino-americanas mostram um ostracismo que parece manter-se historicamente. Esse é o caso de países como Haiti, onde não

²⁴⁵ Tem-se uma diminuição importante na mortalidade infantil 0-5, reduzindo de 55 por 1000 nascidos vivos para 18 no ano de 2013. Existem grandes diferenças entre os países, por exemplo, em Cuba é de 5 por 1000 nascidos vivos, enquanto no Haiti esse número é de 63 para cada 1000. As condições de saúde infantil mostram-se relevantes, em 2013 por exemplo, a taxa de 11% de desnutrição crônica em crianças de 0-5 anos, sendo que a taxa de atraso do crescimento varia entre 5% na Jamaica até 48% em Guatemala, onde as comunidades indígenas são as mais afetadas.

²⁴⁶ As taxas de alfabetização de adultos e de analfabetos são ilustrativas. Em 2012 a taxa de alfabetização era de 92% (69% no Caribe e 93% no restante da América Latina).

há a convergência para a circulação de capitais e de atividades produtivas que possibilitem a transferência-recepção técnica.

Observamos que a discussão sobre o Espaço-Escolar foi ao longo do tempo sendo atravessado por um enfoque de gênero importante, tendo em conta que na década de 1980 ele ainda não existia no âmbito dos documentos analisados. Contudo, nota-se que somente 30% dos países com dados na projeção conseguiram a igualdade de gênero no campo da educação. Por exemplo, para educação primária, o Índice Regional de Paridade de Gênero – IPG, mostra um aumento de 0,96 em 1999 para 0,97 em 2012 (0,99 no Caribe e 0,97 América Latina), mostrando quase paridade.

Temos neste informe a permanência das dificuldades na configuração do Espaço-Escolar produzido pela Unesco-ONU, um tema que permanece desde a década de 1980 sendo que a formação docente e a qualidade da educação ganham destaque. Tanto assim que o Sistema Técnico da Educação incorpora fortemente um sistema técnico de avaliação em diversas escalas²⁴⁷, o que implicou na comparação dos dados da América Latina como os de outras regiões do planeta. Os resultados de qualidade em escalas diferenciadas põem em questão a forma-conteúdo espaciotemporal concreta frente a uma escala mundial vinculada a uma EMC. Podemos ver como as recomendações tem se desdobrado em ações em outras esferas econômico-políticas dos estados nacionais, evidenciando o “mito institucional”, ainda que este seja conflitante com realidades concretas de América Latina.

Voltando ao cenário mundial, e para reforçar a permanência da tensão e o refinamento técnico em matéria do Sistema Técnico da Educação e seu Espaço-Escolar, temos o “*Informe seguimiento de la Educación En el Mundo: 2016 (Nova serie)*” (UNESCO, 2017), no qual se propaga os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio da ONU.

La Declaración de Incheon para la Educación 2030 ha sido decisiva para formular el objetivo de desarrollo sostenible relativo a la educación y consistente en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (2017, p. i)”²⁴⁸.

²⁴⁷ . Sobre os resultados da aprendizagem, os países realizam avaliações com maior frequência. Entre 2000 e 2013 63% dos países realizaram ao menos uma avaliação, sendo que 56% no período 1990-1999. Nas comparações internacionais -SERCE/TERCE, PISA, TIMSS, PIRLS, os resultados apontam a melhoras na região.

²⁴⁸ A “Incheon Education Declaration 2030” tem sido fundamental na formulação do objetivo do desenvolvimento sustentável relacionado à educação, “Garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (2017, p.1).

Entre os dados o documento apresenta que, como em 2014, existem 263 milhões de crianças e jovens sem escolarização. Assim como que entre 2008-2014, a finalização do ensino secundário variou entre países: com alto ingresso 83% dos jovens concluíram, com ingresso médios-altos 43% dos alunos concluíram, com médios baixos 38% dos alunos concluíram e, finalmente, com ingresso baixo em que apenas 14% dos alunos concluem o ensino secundário (UNESCO, 2017). Esses dados mostram que a heterogeneidade e o desenvolvimento desigual continuam sendo uma marca.

Sobre a educação infantil (pré-escolar) o documento aponta que a mesma é gratuita e obrigatória em apenas 38 países. As crianças que vivem em regiões mais ricas tem 6 vezes mais possibilidades de acesso à educação na primeira infância (UNESCO, 2017). Esse elemento mostra que os sistemas técnicos conservam as diferenças mesmo, e apesar, das interferências e prescrições do Sistema Interestatal da Unesco-ONU.

Outros dados podem ilustrar esta situação. O informe assinala que na União Europeia, em 2014, 65% dos adultos sabiam enviar e-mail; 44% sabem utilizar formulas aritméticas; 1/3 dos adultos do mundo estão instruídos em questões financeiras (UNESCO, 2017). Esses dados mostram o acesso ao Espaço-Escolar, em suas formas-conteúdo, apresenta uma diferenciação contundente. A possibilidade de se ter esse tipo de habilidades está ligada a um ambiente que possibilite a presença técnica de sistemas de objetos e ações de um meio técnico particular. Evidentemente na América Latina há a presença de tecnologias da informação e outros sistemas técnicos, mas o processo isomórfico e contraditório na recepção dos sistemas de objetos e ações pelo sistema educacional, faz com que ainda sua presença não produza evidências qualitativas na formação da população.

O desenvolvimento espacial desigual, marca uma tensão entre o Espaço-Escolar proposto pela Unesco-ONU frente ao que tem se produzido em países mais pobres. A América Latina tem este tipo de tensões, ainda nos mais prósperos da região. As mudanças concretas no Espaço-Escolar requerem mais que uma aparente adesão as prescrições de ordem vertical, pois as ações horizontais são determinantes para a manutenção ou transformação da região.

Um dado interessante mostra que cerca de 50% dos livros de texto do ensino secundário abordam a questão dos Direitos Humanos, entre 2000-2013 (UNESCO, 2017). Meyer e Ramírez (2010) discutem como os Direitos Humanos tem se convertido num elemento importante do “mito institucional”, perpetuado graças ao sistema-interestatal-especializado. O que apresenta por traz uma evidente determinação epistemológica

eurocentrada, que entra em conflito com o reconhecimento de outras dimensões e populações alheias ou ausentes aos princípios de tais direitos.

Segundo os dados, em 2013, 3 de cada 10 escolas careciam de abastecimento de água adequada (UNESCO, 2017). Podemos ver que a falta de infraestruturas materiais e sociais faz que o modelo planejado pela Unesco-ONU fique só na prescrição. Nestas localidades onde o desenvolvimento espacial se mostra desigual na longa duração, existem Espaços-Ecolares concretos, com formas-conteúdos diferenciadas do modelo proposto pela ordem discursiva dos organismos interestatais.

No “*Terceiro Estudio Regional Comparativo y Explicativo*” (UNESCO, 2016) se confirmam muitos dos elementos da tensão entre forma-conteúdo do Espaço-Ecolar proposto e a realidade concreta latino americana. Neste informe se avaliou 16 sistemas educativos da região²⁴⁹. Segundo o documento os problemas de aprendizagem têm duas dimensões: os recursos e processos do interior dos sistemas educacionais e as disparidades sociais da região. A família ganha destaque como um fator importante para os avanços na aprendizagem das crianças e jovens da região.

Chamou-nos a atenção a indicação que aponta como os subsídios familiares condicionados à assistência escolar e de controle de saúde incidem sobre os índices educacionais, pois, segundo o documento, “promover a assistência as crianças e a escola [...] requer medidas complementares às educativas para melhorar os resultados acadêmicos dos estudantes” (UNESCO, 2016, p. 152). Assim, assume-se o fato de que os entornos sociais e institucionais são fatores que notadamente incidem sobre os resultados da aprendizagem. Apesar disso, o documento adverte que:

La mayor parte de las desigualdades de aprendizaje ocurren entre estudiantes de la misma escuela; ello explica entre 32 y 86% de las disparidades en los resultados de aprendizaje. Dada la homogeneidad de la población estudiantil que comparte el mismo establecimiento escolar, estas desigualdades no se explican por diferencias socioeconómicas de los estudiantes. Las brechas entre estudiantes de una misma escuela parecen ser producto de la falta de capacidades de esta para generar procesos de enseñanza que fomenten el aprendizaje de todos los estudiantes. (UNESCO, 2016, p. 153)²⁵⁰.

²⁴⁹ Os países são: “Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai. Participou como entidade separada el estado mexicano de Nuevo León” (UNESCO, 2016, p. 3).

²⁵⁰ A maioria das desigualdades de aprendizagem ocorrem entre estudantes da mesma escola; Isso explica entre 32 e 86% das disparidades nos resultados da aprendizagem. Dada a homogeneidade da população estudiantil que compartilha o mesmo cenário escolar, essas desigualdades não são explicadas pelas diferenças socioeconômicas dos estudantes. As lacunas entre estudantes da mesma escola parecem ser um produto da falta de capacidade para gerar processos de ensino que incentivem a aprendizagem de todos os alunos. (UNESCO, 2016, p.153).

Transparece assim o fato de que os sistemas educacionais parecem não ter clareza sobre qual é o estudante que atendem. A região mostra, segundo o informe, baixos índices de inclusão social, gerando Espaços-Escolares socioeconomicamente segregados, provocando ciclos de atraso, ao gerar formas-conteúdo que agrupam estudantes com condições socioeconômicas críticas, onde as possibilidades de sucesso diminuem.

O tema do aumento da escolarização parece alentador, mas aponta para a necessidade de articular outros sistemas de objetos e ações. Ainda assim, não faz enunciação dos diferentes espaços-temporais que convivem na região (indígenas e comunidades negras, por exemplo). O documento aponta que “a ampliação da jornada escolar representa um avanço, mas poderia ser insuficiente para melhorar o desempenho generalizado dos sistemas escolares se não for acompanhado de políticas de fortalecimento das práticas pedagógicas e da organização da escola” (UNESCO, 2016, p. 154).

Segundo o informe, as provas aplicadas não têm afetação sobre o ambiente laboral docente ou dos resultados, derivando em um dado marginal, fazendo com que o tema da avaliação não seja ancorado na revisão das práticas educativas e na cultura institucional de forma adequada:

[...] el ambiente laboral y los procesos para organizar el trabajo docente en las escuelas se relacionan solo excepcionalmente con el logro académico de los estudiantes. La asociación entre el ambiente laboral y los resultados en las pruebas aplicadas resulta marginal aunque consistentemente positivo. (UNESCO, 2016, p. 154).

O informe finaliza apontando que “os países devem estudar o seu contexto local e que o desenho das políticas esteja em consonância com as necessidades e realidades de cada país e contextos específicos (UNESCO, 2016, p. 154). O documento indica algumas propostas, entre as que mencionamos: 1. A mudança nos mecanismos de reprovação escolar; 2. Expansão da educação infantil (pré-escolar) para crianças entre 4 e 6 anos; 3. A participação dos pais e apoio a estudantes em condição de vulnerabilidade; 4. Política e práticas voltadas a equidade entre meninos e meninas; 5. Políticas e práticas que permitam a paridade nas condições e resultados de aprendizagem entre estudantes indígenas e não indígenas; 6. Medidas para diminuir as desigualdades sociais e sua relação com o desempenho acadêmico; 7. Desenvolvimento de programas para melhorar as práticas pedagógicas por parte dos docentes; 8. Dar relevância aos materiais educativos individuais; 9. Fortalecer programas de formação inicial docente; 10. Apoio a estudantes e escolas vulneráveis; 11. Melhoria no foco das políticas educacionais e sociais; 12. Fortalecer a gestão do ensino; 13. Equidade e permanência

escolar para maior inclusão escolar; 14. Desenvolvimento de capital social no entorno escolar. (UNESCO, 2016).

Podemos perceber que a Unesco-ONU começa a reconhecer de modo mais incisivo as condições espaciais produzidas na horizontalidade. Fica claro que os Espaços-Escolares da América Latina fogem em muito das condições técnicas requeridas ao proposto pela Unesco-ONU. As formas-conteúdo que transitam e produzem o Espaço-Escolar estão num relacionamento muito dependente dos processos espaciotemporais entre escalas, razão pela qual a prescrição de soluções unívocas não consegue posicionamento de um sistema técnico educacional uniforme, e sim, um espaço que manifesta as vicissitudes da produção espacial da América Latina. Discutiremos a continuação este tema.

5.3 A produção do Espaço-Escolar na pluralidade sócio espaçotemporal

Temos visto como a EMC tem aproveitado as diferenças dos sistemas técnicos instalados nas diversas regiões do SMM. Neste exercício, existe não só uma intenção orientada pelas questões de caráter econômico-político, mas também das ideológico-culturais, que em conjunto configuram sistemas técnicos que se situam para que os capitais consigam circular e se reproduzir. Em todo o processo de transferência-recepção técnica o espaço vai-se produzindo e América Latina.

Na produção do espaço do SMM, fica claro uma imperante verticalização. Como vimos os processos de produção espaciotemporais emanados do centro para a periferia, entram em tensão com as formas-conteúdos sócio espaço-temporalmente concretas. Ainda assim, há elementos que apontam a permanência de fenômenos em ambas as dimensões: a vertical e a horizontal. Ainda que próximos, eles têm eixos econômico-políticos e ideológico-culturais concretos. Tales fenômenos aponta Chesneaux (1995) são relacionados aos reagrupamentos políticos-militares, os sistemas religiosos, migrações, intercâmbios comerciais, grandes travessias, transferências técnicas. O capitalismo histórico-espacial é o modo de produção espaciotemporal mais refinado tecnicamente e difundido, mas não tem sido uma totalidade:

Desde antes da formação do mercado capitalista mundial, o destino dos homens não dependia somente da evolução interna da comunidade à qual pertenciam: povo, cidade, tribo, império. Esse destino era também formado por toda uma série de trocas, de contatos, de influências e de efeitos de longa distância. (CHESNEAUX, 1995, p. 108).

Neste sentido, é possível entrever que a força-consenso eurocentrada gerou uma “violência epistêmica” sobre a América Latina, criando uma unidade geo-social em consonância com seus interesses. Assim, temos uma aceleração nas relações técnicas e por sua vez uma tensão forma-conteúdo. Na produção do Espaço-Escolar isso ficou evidenciado nas visões de educação presentes em diversos povos latino-americanos –comunidades indígenas e quilombolas. O sistema técnico da educação gera um Espaço-Escolar que se sobrepõe, em grande parte, às condições técnicas concretas do lugar, gerando processos de produção baseados na tradução-interpretação dos sistemas de objetos e ações – rugosidades (SANTOS, 2000).

A Educação da região, como discutido anteriormente, apresenta inúmeras dificuldades para se estruturarem que podem ser explicadas a partir do que para Harvey (2013) é o desenvolvimento espacial desigual. O Espaço-Escolar que tem se produzido na região é isomórfico e com muitas tensões em suas formas-conteúdos.

Harvey (2005) discutindo sobre a relação da teoria da acumulação no capitalismo e a estrutura espacial aponta que ela pressupõe três elementos: 1. O excedente de mão de obra; 2. A existência no mercado de quantidades necessárias de meios de produção; 3. A existência de mercado para absorver as quantidades crescentes de mercadoria produzida (2005, p. 45). A América Latina apresenta todas estas condições para a acumulação, sendo que, de fato, o mundo inteiro as tem, só que com diferenças no meio técnico instalado em cada contexto. Essa diversidade, junto com um meio técnico-científico-informacional generalizado e adaptado às assimetrias técnicas inter-regionais das semiperiferias e periferias do mundo, faz com que exista a aparência de desenvolvimento espacial em conjunto, quer dizer sistemas técnicos próximos em harmônica interação. Contudo, podemos ver que isso não acontece com o Sistema Técnico da Educação, por exemplo.

Esta diversidade, que pode em momentos gerar as possibilidades de acumulação na EMC, também pode se converter na razão das diversas crises. As contradições entre a forma-conteúdo produzida pelo convívio de diferentes sistemas técnicos gera como vimos, possibilidades de refinamento técnico, de inovação nos processos de produção – inclusive espacial. O refinamento técnico desdobra-se em possibilidades para que os diversos capitais entrem em novas esferas de produção, criando novas necessidades e uma expansão produtiva.

Nesse sentido, são dois os aspetos que produziriam a forma-conteúdo do Espaço-Escolar: 1. O movimento físico dos sistemas de objetos; e 2. As mediações sociais onde os sistemas de ações teriam sua base. Em conjunto cada um deles representaria em dado

momento uma barreira para a EMC, e particularmente para circulação e reprodução dos capitais.

O sistema técnico-científico-informacional não está totalmente instalado no SMM. A EMC vai criando espaços-redes que permitem uma compressão espaço-temporal incisiva, mas que mascara uma impossibilidade relacional com os espaços-zonas. O Espaço-Escolar é mostra disso, sua produção nas proposições da Unesco-ONU tem uma idealidade do Espaço-Escolar em rede distante das realidades concretas, quer dizer dos Espaços-Escolares-Zona, onde a situação dos sistemas técnicos de objetos e ações tem a marca das horizontalidades e rugosidades espaços-temporais produzidas no lugar.

A racionalização geográfica do processo produtivo depende, em parte, da estrutura mutável dos recursos de transporte, das matérias-primas, das demandas do mercado em relação à indústria, e da tendência inerente a aglomeração e a concentração da parte do próprio capital. No entanto, essa tendência exige, para sustentá-la, a inovação tecnológica. (HARVEY, 2005, p. 52)

Isto é mostra da problemática do Sistema Técnico da Educação e das configurações do Espaço-Escolar da região. A inovação tecnológica, para nós o refinamento técnico, se sustenta na possibilidade da circulação e reprodução dos capitais. Contudo o Espaço-Escolar proposto pela Unesco-ONU não considera que o desenvolvimento espacial desigual da região apresenta grandes assimetrias-técnicas já que temos uma região que convive com diversos espaço-tempos técnicos. Nesse sentido a aglomeração produzida pela EMC gera exclusões e “nuvens de polvo” que não permitem enxergar as assimetrias técnicas nas formas-conteúdo que produzem os Espaços-Escolares da região.

A paisagem geográfica, abrangida pelo capital fixo e imobilizado, é tanto uma glória coroada do desenvolvimento do capital passado, como uma prisão inibidora do progresso adicional da acumulação, pois a própria construção dessa paisagem é antitética em relação à "derrubada das barreiras espaciais" e, no fim, até a "anulação do espaço pelo tempo" (HARVEY, 2005, p. 53).

O espaço produzido pela acumulação de capitais em certas áreas da região resultam da concentração dos capitais tem efeito no Espaço-Escolar, em suas formas-conteúdos. O processo de urbanização na América Latina, por exemplo, tem a marca da necessidade das populações de ir atrás das “oportunidades”, numa eterna história de migrações internas:

Se crean así paisajes humanos marcados por las diferencias geográficas en los que las relaciones sociales y los sistemas de producción, el estilo de vida, las tecnologías y formas organizativas y las relaciones con la naturaleza se entrelazan con los dispositivos institucionales para producir lugares particulares con diferentes cualidades, marcados a su vez por distintas políticas y estilos de vida. (HARVEY, 2012, p. 125)²⁵¹.

Pensemos nas formas-conteúdos nas periferias urbanas das grandes cidades da América Latina e seus relacionamentos com as formas-conteúdos propostas pela Unesco-ONU. Este tipo de tensão marca os Espaços-Escolares na região. O que é “a destruição criativa do território” (HARVEY, 2012):

Esta destruição criativa não é absoluta. Os sistemas técnicos responsáveis pela produção do espaço impregnam esse processo de produções simbólicas que definem formas-conteúdos espaços-temporais concretos. Neste sentido, a produção do espaço passa por uma permanente reconfiguração-produção de suas formas-conteúdos. Os Espaços-Escolares então, ao ser produzidos pela “diáspora” dos sistemas técnicos, são em si mesmos a produção contraditória do espaço, e nele, a resposta ao fracasso das formulações da Unesco-ONU para a região nesta matéria.

Um sistema técnico, como a educação, tem uma relação estruturada e estruturante com as diversas dimensões implicadas na produção do espaço. Assim, as assimetrias-técnicas e as matizes da região em seus Espaços-Escolares tem a ver com a confluência e tensão de formas-conteúdos produzidas pelos sistemas técnicos educativos desigualmente situados e diferenciados na região. Isso gera em nível inter-regional processos de transferência técnica condicionados pelos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais próprios da região:

Las economías regionales constituyen un mosaico laxamente interconectado de desarrollos geográficos desiguales en el que algunas regiones tienden a enriquecerse mientras que las regiones pobres se empobrecen aún más [...] Las regiones avanzadas atraen nuevas actividades debido a la vitalidad de sus mercados, la mayor solidez de sus infraestructuras físicas y sociales y la facilidad con que pueden obtener los medios de producción y mano de obra necesarios. [...] Como consecuencia, se atraen nuevos capitales. Otras regiones, en cambio, son deficitarias, cuando no cada vez más desprovistas de actividades. [...] El resultado son concentraciones regionales desiguales de riqueza, poder e influencia. (HARVEY, 2014, p. 152)²⁵².

²⁵¹ São criadas paisagens humanas marcadas por diferenças geográficas nas quais as relações sociais e sistemas de produção, estilos de vida, tecnologias e formas organizacionais e relações com a natureza estão interligados com arranjos institucionais para produzir locais particulares com diferentes qualidades, marcadas por diferentes políticas e estilos de vida. (HARVEY, 2012, p.125).

²⁵² As economias regionais são um mosaico interconectado de desenvolvimentos geográficos desiguais em que algumas regiões tendem a se enriquecer, enquanto as regiões mais pobres se tornam ainda mais empobrecidas ... As regiões avançadas atraem novas atividades por causa da vitalidade de seus mercados, a maior solidez das suas

O Espaço-Escolar diferenciado e isomórfico produzido na América Latina é efeito da produção do espaço. “Para que o capital circule livremente no espaço e no tempo é necessário criar infraestruturas físicas e entornos construídos que ficam imobilizados em um dado espaço”(HARVEY, 2014, p. 157). Podemos ver isso na história material da escola. Nessas infraestruturas imobilizadas ocorrem interação diversas próprias da cotidianidade que se nutrem de novos significados. É por isso que o Espaço-Escolar é, ao mesmo tempo, estruturante e estruturado.

O Estado-Nação tem uma importância significativa nesse contexto. Sua influência é marcante no jogo de força-consenso para o SMM e para a escala local. Ele, na contradição macro micro espaciotemporal acaba por ter um papel dos mais relevantes na produção do espaço. Segundo Harvey (2014):

El tipo de racionalidad típicamente impuesto por el Estado queda ilustrado por sus prácticas de planificación urbana y regional [...] El Estado impone estructuras administrativas, legislativas, impositivas y de identificación individual que obedecen a criterios cartesianos [...] lo producido suele ser un paisaje geográfico racionalizado pero inanimado, contra el que las poblaciones se rebelan periódicamente. (HARVEY, 2014, p. 159)²⁵³.

O Sistema Técnico da Educação, herdeiro da geocultura do SMM, produz um Espaço-Escolar que, nos projetos da Unesco-ONU, procuram uma racionalidade ancorada num meio técnico-científico-informacional. Contudo essa racionalidade na produção dos Espaços-Escolares nega as condições espaciotemporais concretas da América Latina. As prescrições e o modelo de espaço escolar proposto pela Unesco-ONU tem, por isso, mais um poder simbólico e cultural do que propriamente objetivo e concreto. É preciso pensar que “as infraestruturas sociais que sustentam a vida e o trabalho no capitalismo não foram criadas da noite para o dia e requerem certa profundidade e estabilidade para serem eficazes. São também geograficamente diferenciadas” (HARVEY, 2013, p. 577).

Para Bordieu (1989) existe um poder simbólico, estruturante e estruturado que faz parte da integração social e cumpre uma função política de legitimação, que produz uma

infra-estruturas físicas e sociais e a facilidade com que podem obter os meios de produção e mão-de-obra necessárias. [...] Como consequência, o novo capital é atraído. Outras regiões, por outro lado, são deficientes, se não mais e menos desprovidas de atividades. [...] O resultado é uma concentração regional desigual de riqueza, poder e influência. (HARVEY, 2014, 152).

²⁵³ O tipo de racionalidade tipicamente imposto pelo Estado é ilustrado por suas práticas de planejamento urbano e regional. [...] O Estado impõe estruturas de identificação administrativa, legislativa, fiscal e individual que obedecem critérios cartesianos. seja uma paisagem geográfica racionalizada mas inanimada, contra a qual as populações se revoltam periodicamente. (HARVEY, 2014, p.159).

violência simbólica. A partir disso, demonstramos um fio condutor da nossa defesa: o Sistema Técnico da Educação ao ser estruturante e estruturado ancora os componentes do SMM, mas nessa relação vincula a denominada “violência epistêmica”. Esse é, pois, o papel do sistema-interestatal-especializado da Unesco-ONU.

Na América Latina há a confluência e o convívio de diversos sistemas técnicos, cada um deles ancorado nos diversos e diferentes capitais (simbólicos, cultural, social) vinculados a seus ritos de reconhecimento social, as infraestruturas materiais, aos conhecimentos e habilidades ou, simplesmente, ao conjunto de relacionamentos sociais. Cada um deles produz determinado Espaço-Escolar. É nesse contexto que podemos ver a violência simbólica se expressar, pois, como afirma Bordieu (1989, p. 125) “a dominação simbólica e os efeitos de intimidação que ela exerce tem em jogo não, como se diz, a conquista ou a reconquista de uma identidade, mas a reapropriação coletiva deste poder, sobretudo os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade”.

No processo de dominação simbólica a questão da linguagem, do poder da palavra sobre o “outro” se torna fundamental. Nesse processo as consequências da compressão espaço-tempo, pois ela impõe “a acentuação da volatilidade e transitoriedade das modas, produtos, técnicas de produção, processos laborais, ideias e ideologias, valores e práticas estabelecidas” (HARVEY, 1998 p 315). As mídias, por exemplo, observa o autor, “desempenham um papel mais integral nas práticas culturais e hoje tem um alcance muito maior na dinâmica do crescimento do capitalismo” (HARVEY, 1998, p. 317).

Com a transferência de um modelo baseado no discurso e legitimado institucionalmente num meio técnico-científico-informacional, tem-se a possibilidade de o Espaço-Escolar ser planejado como uma produção abstrata da realidade espaciotemporal concreta. Harvey (1998) afirma que é difícil manter um sentido de continuidade histórica frente a todo fluxo e transitoriedade da acumulação flexível e do processo de compressão espaço temporal. Sendo que “a ironia da tradição é agora preservada com frequência ao ser mercadificada e comercializada como tal. [...] A tradição histórica é reorganizada como um museu de cultura” (HARVEY, 1998, p. 335).

Esta ironia permite-nos olhar para o Espaço-Escolar e suas crises como fruto da legitimação simbólica de um modelo, mas também das resistências que estão presentes em todo e qualquer processo de produção espacial. Para repensar o Espaço-Escolar, uma ideia do autor pode-nos ajudar:

La intensidad de la compresión espacio-temporal en el capitalismo occidental a partir de la década de 1960, con todos sus rasgos congruentes de transitoriedad y fragmentación excesivas en lo político y en lo privado, así como en el ámbito social, parece revelar un contexto de experiencias que convierten a la condición posmoderna en algo especial (HARVEY, 1998 p. 339)²⁵⁴.

Pensando nas experiências produzidas no sistema técnico educativo da América Latina a convivência de diferentes elementos datados diferencialmente. Vemos, por exemplo, ações e objetos próprios das tecnologias da informação em convívio com sistemas de ações ancorados em práticas didáticas herdadas do *Ratium* jesuíta ou da *Didáctica Magna* de Comenius. Nesse sentido vemos que as rugosidades se apresentam no espaço escolar concreto, pois conforme aponta Santos (2000, p. 18)"as rugosidades mostram os restos de divisões do trabalho já passadas (todas as escalas da divisão do trabalho), os restos dos tipos de capital utilizados e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho."

Isso nos ajuda a compreender muitas das tensões forma-conteúdo dos Espaços-Ecolares na América Latina, uma região que no seu processo de produção pelo capitalismo histórico-espacial, tem recebido e cristalizado diversos sistemas técnicos educativos superpostos, diferenciados e desiguais.

Estas rugosidades mostram a impossibilidade de falar de um único Espaço-Escolar na América Latina. A região é uma das mais diversas do mundo, o que pode ser visto pela sua composição étnica e cultural, pelo modo de vida rural e urbano, pelas enormes desigualdades econômicas que marcam a região. Ao falar de Espaço-Escolar estamos falando de condições espaços-temporais concretas, de um espaço que não se restringe ao prédio escolar. Este é um espaço mais amplo que conjuga sistemas de objetos e de ações e que, por conseguinte, expressa componentes econômico-políticos e ideológico-culturais. Esse espaço não pode ser visto deslocado das relações entre as escalas geográficas, das diversidades culturais e desigualdades sociais, das particularidades do contexto.

As populações indígenas, por exemplo, além de terem cosmovisões diferenciadas têm relações com o espaço e o tempo que fogem dos imperativos do SMM. Se pensarmos na possibilidade de um modelo mundial de Espaço-Escolar, estamos desconsiderando não só as assimetrias nos sistemas técnicos educacionais, mas as espacialidades concretas que em muito traduzem sistemas de objetos e ações, dando-lhes significados e usos particulares. Nisto temos outra pista para compreender as tensões forma-conteúdo dos Espaços-Ecolares.

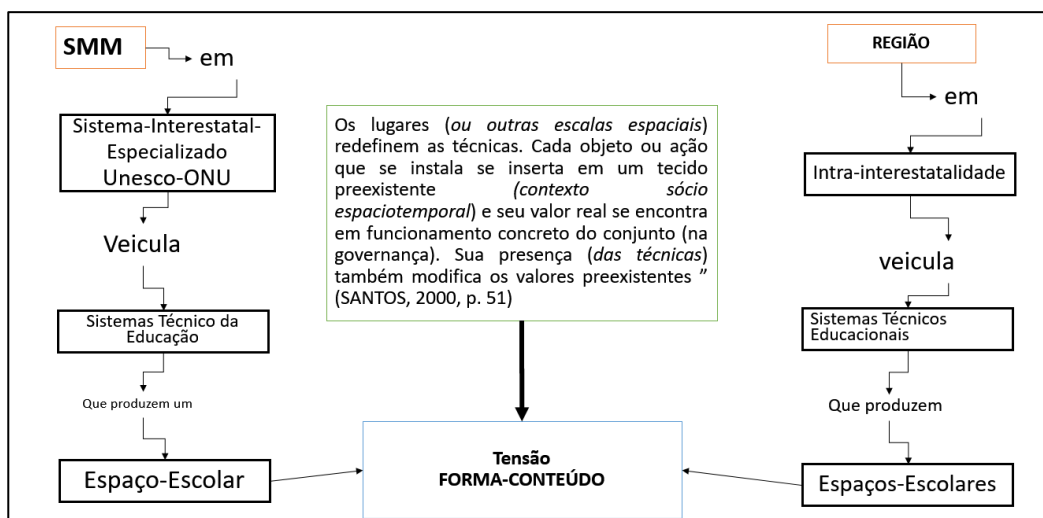
²⁵⁴ A intensidade da compressão espaço-temporal no capitalismo ocidental desde a década de 1960, com todos os seus traços congruentes de transitoriedade excessiva e fragmentação na política e na esfera privada e social, parece revelar um contexto de experiências que tornam a condição pós-moderna algo especial (HARVEY, 1998, pág. 339).

O modelo do panóptico, por exemplo, é sem dúvida uma realidade em muitas das infraestruturas materiais das escolas na América Latina. Mas poderíamos considerá-lo universal na região? As escolas indígenas, por exemplo, procuram em sua arquitetura uma ideia de controle corporal? Fazemos esta pergunta para assinalar que não só as formas-conteúdos são diferenciadas, mas a necessidade de procurar novos olhares teóricos para as análises dos espaços-escolares em regiões não centrais do SMM. Se partirmos do entendimento de que os sistemas de objetos e ações são modificados na escala local, temos que reconhecer que o modelo do panóptico não pode ser aplicado a muitas realidades, que fogem a essa lógica de construção espacial. Precisamos reconhecer e evidenciar as formas-conteúdos produzidas no desenvolvimento espacial desigual, compreendendo o espaço escolar a partir do lugar em que vivemos, das epistemes e características que lhes são próprias.

São evidentes as tensão forma-conteúdo no Espaço-Escolar. No interior do SMM as transferências técnicas se dão a partir da circulação de capitais e provocam uma aguda crise na implementação de modelos prontos. Chesneaux (1995) assinala que:

A desigualdade de desenvolvimento leva também a compreender o fracasso das transferências de modelo. É perda de tempo tentar implantar artificialmente, numa certa formação social, estruturas e elementos de vida coletiva tomados de empréstimo a uma outra formação social, com a finalidade de moldar a primeira a partir da segunda. (CHESNEAUX, 1995, p. 161).

Ainda assim, este foi, e ainda tem sido, o caminho percorrido pela América Latina, em particular trilhado pelo sistema técnico da educação no SMM. Chesneaux (1995) nos ajuda a compreender “ressurgimentos” e “sobrevivências”, que aqui estamos denominando de rugosidades (SANTOS, 2000). A incorporação das técnicas nas escalas mais reduzidas não ocorrem como quer a força verticalizada. Nesse processo acontecem modificações, adaptações, traduções. A Figura 11 “redefinição técnica entre escalas”, nos permite visualizar a questão.

Figura 12- Redefinição técnica entre escalas

Fonte – Elaboração do autor (2017).

Neste sentido, a produção de um Espaço-Escolar derivado dos componentes econômico-político e ideológico-cultural do SMM, veiculado pela Unesco-ONU, e marcadamente euro centrado, torna-se reproduzido na escala regional, o que põe em questão a ideia de progresso vinda da geocultura (WALLERSTEIN, 2007). As formas-conteúdos produzidas e redefinidas na dimensão regional, produzem Espaços-Ecolares que criam permanências técnicas, inovações técnicas, e inclusivise lideranças técnicas no nível inter-regional, configurando sociedades de referência, ainda que possam acontecer processos de produção espacial de regressão técnica:

A escolha entre progresso e regressão só se coloca no interior de uma formação social dada. Sociedades que chegaram a um certo tipo de desenvolvimento, ao menos aparentemente, correm o risco de retornar a um tipo anterior por não terem atingido um nível suficiente de coesão. (CHESNEAUX, 1995, p. 166).

A insuficiente coesão na América Latina, além dos ciclos de desenvolvimento espacial desigual, apontados pelo Harvey (2013), ajudam a explicar muitas das assimetrias que tanto os informes da Unesco-ONU ressaltam, assim como as evidências empíricas da realidade regional no caso dos Espaços-Ecolares.

Quem adota o Espaço-Escolar da Unesco-ONU na América Latina? A efetivação entre o prescrito nas recomendações e o efetivado na região, passa pela análise de vários elementos que em conjunto mostram uma das tensões mais marcantes nas relações interestatais, o que temos associado à tensão forma-conteúdo, e das assimetrias nos sistemas técnicos da região frente ao Mundo. Esses elementos geram brechas, experiências em que o efetivado transforma-se pelas dinâmicas próprias das horizontalidades produzidas no lugares concretos.

Contudo, a força discursiva é poderosa no sentido de produzir consensos e criar perspectivas sobre como deve ser o Sistema Técnico da Educação. Tendo em conta isto, poderíamos apontar que os países que fazem parte da Unesco-ONU -do sistema interestatal-especializado e legitimado, tendem a acolher as recomendações. Não podemos esquecer que são as suas lideranças políticas instituídas de poder que nas relações de força-consenso legitimam ditas ações.

Da mesma forma, encontramos recorrências e evidências que mostram adoções de tais recomendações, que só podem ser detectadas a partir de uma análise longitudinal. Os sistemas de gestão da educação, por exemplo, tem tomado conta dos sistemas técnicos educacionais na região em muitos dos países corroborados diretamente pelos ditames dos projetos como EPT.

Países como Chile, tem assumido muitas linhas de diálogo formal com a Unesco-ONU e aplicado literalmente suas prescrições nas políticas para as construções escolares e medidas de escolarização. A Argentina e Brasil também têm assumindo processos importantes de avaliação sistemática e políticas de formação docente ancoradas nas prescrições desse organismo interestatal. Nos países da América Central e do caribe temos vários exemplos que seguem na mesma linha.

Nota-se que, ao menos nas escalas mundo-região, temos evidências de adoção das recomendações. Contudo na escala local há brechas e contradições entre o prescrito pela Unesco-ONU e o efetivado. É justamente nesta escala que podemos perceber um claro déficit na transferência técnica-científica-informacional, efeito de processos de desenvolvimento espacial desigual na longa duração, o que marca a contradição forma-conteúdo do Espaço-Escolar produzido nos contextos específicos.

O Espaço-Escolar está conectado aos processos de ordem econômico-político e ideológico-cultural do SMM. Apontar isto requer uma visão ampliada da produção espacial, e com isso dos sistemas técnicos envolvidos com processos que passam pela transferência técnica, técnica-científica e técnica-científica-informacional. Assim, as relações escalares que se estabelecem entre os fixos e os fluxos dão conta de que o Espaço-Escolar não só recebe sistemas de objetos e ações, mas em seu interior modifica estes sistemas. O sistema-técnico da educação e a produção do Espaço-Escolar vinculam-se as dinâmicas mais amplas, não estando expostos apenas as vicissitudes da escala local.

A transferência técnica não pode reduzir-se a materialidades. Os componentes simbólicos que a impulsionam – e que contêm essas materialidades – estão presentes nos quatro períodos abordados anteriormente, constantemente forçados a um refinamento técnico. A concentração técnica gera hegemonias e polos de desenvolvimentos particularmente nos

centros do sistema-mundo, fato que redundando na geração de sociedades de referência e outras em que se ancoram os processos de externalização (SCHRIEWER, 2000). Para a América Latina isto representou um desenvolvimento desigual de seu espaço, além da superposição de sistemas técnicos numa concentração difusa e contraditória, efeito de uma unidade geossocial criada e excluída sócio espacialmente. Seu Sistema Técnico da Educação é mostra da complexidade relacional de sistemas de objetos e ações.

Ao lado disto, na legitimação de uma geocultura dentro do SMM a América Latina tendo uma posição periférica é fruto do ostracismo técnico herdado da colônia. De modo que, enfrenta a ambiguidade na recepção técnica efeito, não da incapacidade técnica, mas pela negação de seu posicionamento e lugar de enunciação epistemológica. Com isto, a produção do espaço e do Espaço-Escolar em particular nesta região, fica acompanhada da contradição forma-conteúdo que na aplicação da força foi impregnada de um mito institucionalizado. Isto tudo explica o sistema técnico educacional latino-americano caracterizado pelo isomorfismo.

O incremento de sistema de ações e objetos, logo das industrializações e sua transferência técnica-científica-informacional, explica o processo de refinamento técnico de um sistema como o educativo, e sua proximidade estrutural no mundo inteiro. Esta transferência, no século XIX, marca uma mobilização espacial importante dos sistemas técnicos, mas também uma regionalização, que se reafirma hoje. Contudo, isso ocorre com a emergência ou reconhecimento de múltiplas territorialidades e de novas sociedades de referência. Tal fato leva-nos a pensar nos mecanismos de transferência dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que tem conseguido a manutenção do SMM, fundamentalmente ancorado na violência epistêmica.

Evidentemente, com a emergência dos sistemas-interestatais cada vez mais especializados – refinados tecnicamente e alentados pelos desdobramentos dos meios técnicos, se consegue dar forma à ideia de soberania ao intensificar o posicionamento de novos mitos que envolvem mecanismos de força-consenso. Temos então o reforço de ideias como os Direitos Universais, a Democracia, o Desenvolvimento ou o novo Desenvolvimento Sustentável. Elas terminam produzindo o espaço em cada uma das regiões da EMC, o que ocorre por médio do Sistema Técnico da Educação que dá forma-conteúdo ao Espaço-Escolar.

Os sistemas-interestatais ao fomentar a perpetuação de um rígido sistema reforçam uma centralização das sociedades de referência como portadora da “verdade”, da “civildade”, do “progresso” ou do “desenvolvimento”. Temos então, de forma evidente, uma continuação dos preceitos ideológico-culturais e econômico-políticos do SMM caracterizado pela pouca diversidade participativa na geração de espaços que dignifiquem a condição humana.

6 ESPAÇO-ESCOLAR DA AMÉRICA LATINA: PARA ALÉM DAS PALAVRAS

Após a análise empreendida sobre o Espaço-Escolar no Sistema-Mundo e, em particular, da produção do Espaço-Escolar por parte da Unesco-ONU para América Latina, podemos afirmar que um enfoque de produção espacial verticalizado do sistema interestatal não consegue acolher as complexas e diversas dinâmicas espaciotemporais da região. Sabemos que a América Latina, na longa duração do capitalismo histórico-espacial, foi palco de uma complexa dinâmica de transferência técnica. As heranças da constituição dessa região se fazem evidentes na produção de seus Espaços-Escolares que, ainda que acolham sistemas técnicos baseados na ciência e na tecnologia, preservam muitos componentes técnicos de períodos passados.

Esta tensão técnica se junta às construções, econômico-políticas e ideológica-culturais, que acontecem nas escalas menores, como o lugar. A tradução e reinterpretação dos sistemas de objetos e ações veiculadas no SMM são características pontuais dos Espaços-Escolares da região, espaços que não podem ser compreendidos a partir de um olhar reduzido aos muros das escolas.

Os movimentos no interior do sistema-mundial põem em evidência o complexo relacionamento de sistemas de objetos e ações na produção espacial. Em consequência, o Espaço-Escolar vai além de um prédio escolar – imagem que brota em nossas mentes, uma associação que perturba a análise ao colocá-lo como um sistema autônomo dentro do espaço. Pelo contrário, ele está numa constante relação com escalas espaciais mais amplas, participando de um sistema-rede. Desse modo, estabelece relação com todo um processo de recepção e desdobramento dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM, uma ancoragem epistemológica que certa totalização/universalismo, e com ele um determinado Espaço-Escolar veiculado e legitimado pelo sistema-interestatal-especializado. Tal fato:

[...] nos impede de acentuar a multiplicidade de experiências e trajetórias e, por conseguinte, as profundas desigualdades e heterogeneidades que, com efeito, marcam o espaço na contemporaneidade. Assim, compreender a heterogeneidade espacial implica combater a ideia de aniquilação do espaço e também do tempo. (GUIMARÃES, 2017, p. 152).

Assim, o reconhecimento de outros referenciais espaciotemporais, aqueles produzidos nas experiências vividas e pessoais, com os Espaços-Escolares mais amplos da América Latina se mostra de aguçada importância. Neste percurso analítico, não podemos esquecer que entre os 605 milhões de habitantes da América Latina, há 44 milhões de indígenas que dominam 420 idiomas, e 150 milhões de negros, que equivalem a 30% da população do Continente.

Sobre o aspecto social é oportuno assinalar que 29,2% da população latino-americana vivem, hoje, na pobreza, o que equivale a 172 milhões de pessoas²⁵⁵. Conforme vimos a geografia social da América Latina, e os Espaços-Escolares aqui produzidos, são fruto de um processo complexo que “implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura” (QUIJANO, 2000, p. 111).

Soja (2010), discutindo sobre a dissociação tempo-sociedade e espaço-sociedade, aponta para a convergência da denominada “trialética da espacialidade”, conjugando ao mesmo tempo espaço-tempo-sociedade. É o resgate do terceiro espaço – o “espaço vivido” para Lefebvre (2013). Este terceiro espaço é simultaneamente:

1) uma maneira particular de observar, interpretar e atuar para mudar a espacialidade da vida humana [...]; 2) uma parte integral, ainda quando descuidada, da trialética da espacialidade [...]; 3) a mais glocal das perspectivas [...]; 4) local de encontro estratégico para fomentar a ação política coletiva contra todas as formas de opressão humana; 5) um ponto de partida para novas e diferenciadas explorações que podem ir além do terceiro espaço, na procura constante de novos espaços. (SOJA, 2010, p. 195).

É precisamente este terceiro espaço, o vivido, que emerge nas tensões forma-conteúdo. É este espaço que escapa em grande parte das intenções verticalizadas de produção do Espaço-Escolar. Um espaço que produz e reproduz as formas-conteúdos na cotidianidade, que fica fora dos dualismos história-sociedade, espaço-sociedade e que implica ações no espaço contíguo, na vida concreta que se processa na produção do espaço. Conforme nos mostra Milton Santos (2000, p. 258):

a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

O Espaço-Escolar possui características espaciotemporais concretas, feitas numa produção localizada que interage com componentes exógenos gerando uma reprodução tanto dos tempos como dos espaços. A esse respeito o apontamento de Harvey (1998) é contundente:

²⁵⁵ Dados da Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (Cepal), 2016.

A objetividade do tempo e do espaço está dada, em cada caso, pelas práticas materiais da reprodução social e, se temos em conta que estas últimas variam geográfica e historicamente, saberemos que o tempo social e o espaço social estão construídos de maneira diferencial. Em suma, cada modo de produção ou formação social particular encarna um conjunto de práticas e conceitos de tempo e espaço. (HARVEY, 1998, p. 228).

Os Espaços-Escolares na América Latina são mostra de uma objetividade e de possibilidades técnicas concretas, onde diversos espaços-tempos confluem num só lugar. Para Santos (2000) “O espaço é que reúne a todos, com suas múltiplas possibilidades, que são possibilidades diferentes de uso do espaço (do território) relacionadas com possibilidades diferentes de uso do tempo” (SANTOS, 2000, p. 135). O espaço-tempo se compila aos ritmos de produção da sócio espacialidade:

O espaço socialmente produzido é uma estrutura criada, comparável às outras construções sociais resultantes da transformação de determinadas condições inerentes ao estar vivo, exatamente da mesma maneira que a história humana representa uma transformação social do tempo (SOJA, 1993, p. 102).

Neste sentido a tensão forma-conteúdos radica no fato de que ambos se concretizam na relação estabelecida entre o espaço-tempo e o social – na experiência cotidiana, gerando uma complexa relação multiescalar que vincula valores concretos que influem na produção, organização e uso do Espaço-Escolar. Esse processo, impossível de generalizar, situa a necessidade de análises focadas na perspectiva do lugar, dado que “há cada temporalização prática corresponde uma espacialização prática, que não respeita as solidariedades e os limites anteriores” (SANTOS, 2000, p. 139). Tais limites não podem ser marcados pelos muros do “prédio-escolar”, indicando então, que no lugar da produção do Espaço-Escolar, múltiplas contingências modificam este processo espaciotemporal.

Desta maneira, o Espaço-Escolar não seria unívoco, ainda que nele confluem diversas escalas espaciotemporais por efeito da denominada Globalização. Mas, ele tem sido produzido, organizado e usado de acordo com as construções sociais dadas na cotidianidade. Neste sentido, o espaço-tempo adquire uma contundente multidimensionalidade. Segundo Soja (1993):

A geografia e a história do capitalismo entrecruzam-se num processo social complexo, que cria uma sequência histórica de espacialidades em constante evolução, uma estruturação espaciotemporal da vida social que molda e situa não apenas os movimentos grandiosos do desenvolvimento societário, mas também as práticas repetitivas da atividade do dia-a-dia. (SOJA, 1993, p. 155).

Em conformidade com as assertivas anteriores, poderíamos esboçar para além das palavras, o que aqui temos denominado de tensão forma-conteúdo entre o Espaço-Escolar proposto pela Unesco-ONU –como representante de um SMM nascido no século XVI, e as formas-conteúdos dos Espaços-Escolares produzidos na horizontalidade da América Latina, unidade geo-social criada, mas não totalmente aplacada pelas foças verticais que produzem espaços-tempos.

Neste sentido, consideramos as possibilidades das imagens para delinear o espaço vivido da América Latina, as essas formas-conteúdos concretas produzidas na horizontalidade. Entendemos que as imagens “ao voltar-se para o real, não o reproduz, mas faz dele uma imagem que permite ver o que dificilmente era visto” (NOVAES, 2004, p. 12). Sabemos que a fotografia, muitas vezes, se apresenta:

[...] como um registro objetivo e fiel da realidade: um documento transparente, uma janela para a realidade, um registro neutro que nos aproxima de alguma verdade. Em virtude da inscrição que a luz faz sobre uma superfície sensível se fixou a ideia de que ao invés de se ver a representação de um objeto, estamos vendo o objeto em si mesmo. (HOLLMAN, 2017, p. 187).

O recurso das imagens é uma possibilidade de esboçar os Espaços-Escolares da América Latina até agora não explicitados. Como foi evidenciado no percurso desta pesquisa, estes espaços fogem do simples prédio e vão além, ancorando relações ampliadas com a produção do espaço em diversas escalas. Neste sentido, a narrativa visual que segue se funda na necessidade de flexibilidade metodológica, ao fazer uso de uma linguagem que sai do conforto tradicional e parte para a utilização respeitosa de outras formas comunicativas. Esta linguagem nos leva para a reflexão do que se tem denominado como Espaço Vivido, na escala de Lugar. Escala que emerge, após empreendimento e a lida com os documentos, como possibilidade de entendimento da produção na escala local do Espaço-Escolar, e que requer estudos posteriores com enfoques epistemológicos diferenciados.

Mostramos a seguir imagens que emergiram desta pesquisa, que foram sendo coletadas no decorrer da trajetória e que permitem ver aspectos e tensões argumentativas expostas nas páginas anteriores. Elas respondem, como assinalamos, aos resultados do processo analítico empreendido no correr da investigação e, de certo modo, aportam sentidos múltiplos, do processo argumentativo apresentado na tese. Esperamos que elas aportem para

uma visão ampliada dos Espaços-Escolares da América Latina e permitam a compreensão de que:

[...] o amanhã educacional já é um lugar no tempo presente, embora um lugar vazio de determinações e pleno apenas de forças de transformação do futuro. Por mais que a organização social e suas instituições derivadas tentem conter o processo educacional nos limites dados pelo funcionamento econômico e político da sociedade centrado na repetição da igualdade de si mesmo, parece haver sempre algo que se ignora e que convida o pensamento a ir além. (SODRÉ, 2012, p. 12)

Pelo espaço... No espaço....

A.



B.



C.



D.



E.



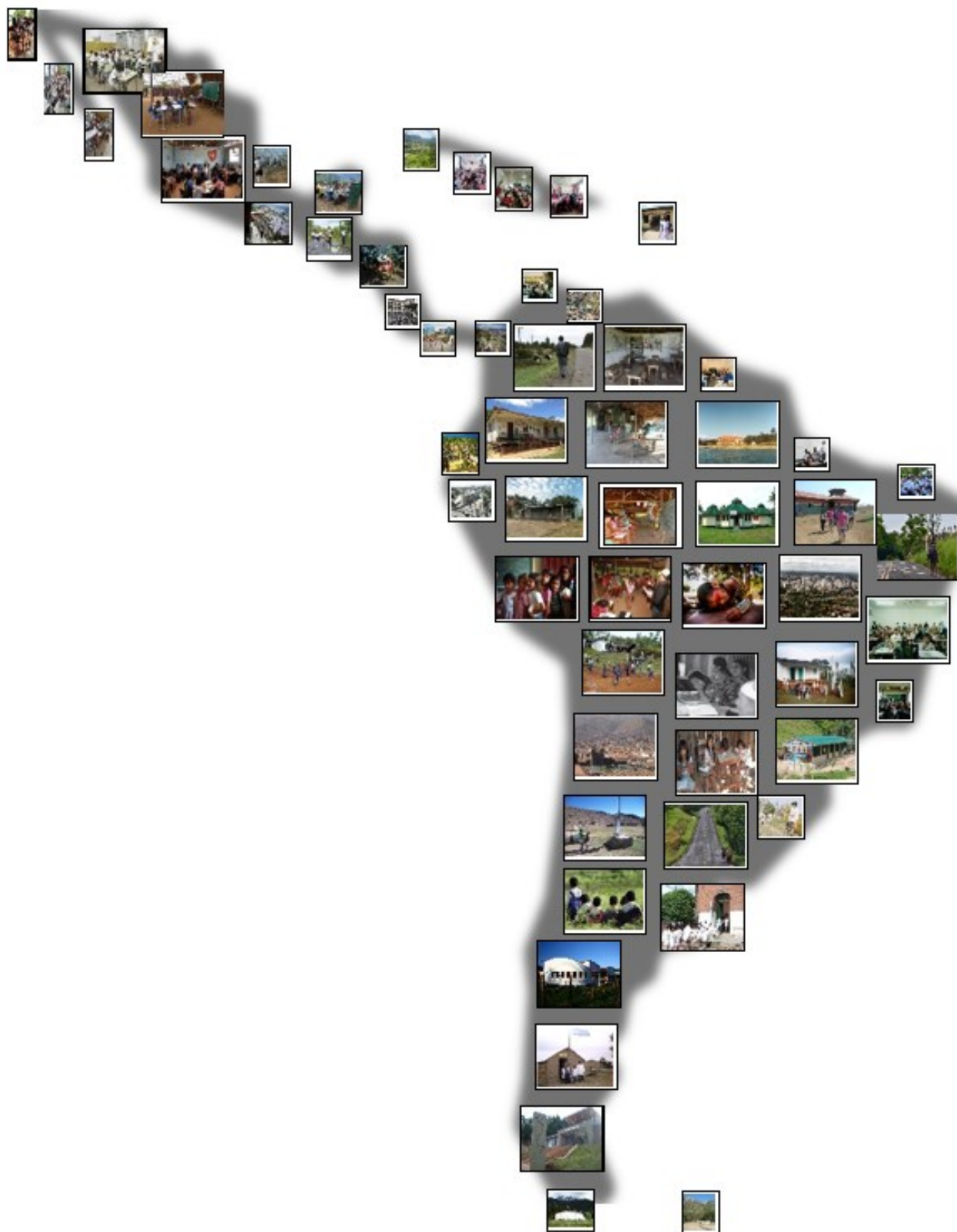
F.



G.



H.



Podemos ver nas imagens diversos espaços-tempos de escolas da América Latina. Para o arquiteto Bruno Zevi desde a “ primeira cabana, da primeira caverna do homem primitivo à nossa casa, à igreja, à escola, ao escritório onde trabalhamos, todas as obras de arquitetura: para serem compreendidas e vividas, requerem o tempo da nossa caminhada, a quarta dimensão” (ZIVI, 1981, p. 25). Esta dimensão é fundamental para a compreensão da organização, produção, uso e reinvenção dos Espaços-Escolares da região latino americana.

O Espaço-Escolar não é apenas a edificação-prédio, ou o conjunto de objetos que nele existem para serem usados. O Espaço-Escolar não se define apenas como forma ou como cenário, como palco da vida dos sujeitos. O espaço-tempo escolar tem o homem como seu habitante, um homem com um corpo que experimenta, percorre/vive distâncias, proximidades, necessidades e afetos. Um homem que se produz, re-produz e consome seu espaço à medida em que vive.

Os Espaços-Escolares da América Latina são a mostra da produção de espacialidades e temporalidades concretas. São espaços complexos que requerem a compreensão não só da produção das formas-conteúdos, mas sim, dos significados atribuídos na cotidianidade do relacionamento entre seus agentes: seus desejos, suas experiências, pertencimentos, até mesmo seus medos ou enfrentamentos . É conveniente, nesse sentido, abrir a porta para pensar o *lugar* onde são produzidos, organizados e usados os Espaços-Escolares da América Latina, lugares que existem e expressam potencialidades. A esse respeito o poeta uruguaio Mario Benedetti pode nos dar uma pista:

*[...] Mas aqui embaixo, embaixo
perto das raízes
é onde a memória
nenhuma lembrança omite
e há quem se recuse a morrer
e há quem se esqueça de viver
e assim entre todos se consegue
o que era um impossível
que todo o mundo saiba
que o sul também existe²⁵⁶*

²⁵⁶BENEDETTI, Mario. El sur también existe. In: Preguntas al azar. Buenos Aires: Sudamericana, 2000.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou compreender qual é o Espaço-Escolar que se produz/configura nos projetos Prelac (1980-2000), EPT/Prelac (2002-2015) e EPT (1990-2015) da Unesco-ONU para América Latina. Em um primeiro momento, analisamos a polissemia do conceito de Espaço-Escolar e de suas diversas abordagens, no qual ressaltamos visões desde a Arquitetura Escolar que foca no tema da semiologia do edifício e o uso dos espaços procurando uma relação com os currículos, a História da Educação. Discutimos também sobre como a História Material da Escola analisa o significado dos objetos, as práticas e ideias pedagógicas, estas últimas um fator importante para a compreensão dos componentes ideológico-culturais no interior do Espaço-Escolar. Da mesma forma abordamos as propostas de ordem sociológica que focalizam no papel reprodutor do Espaço-Escolar.

Foram assinalados alguns limites para a explicação dos processos macro que afetam o Espaço-Escolar. Propusemos uma abordagem, a partir da Geografia Crítica, que concebe o espaço como produzido por sistemas de objetos e ações que se relacionam diretamente com sistemas técnicos dentro do capitalismo histórico-espacial do SMM. Consideramos que essa proposta permite olhar o Espaço-Escolar de forma ampliada, para além das propostas abordadas, mas não excluindo as mesmas.

Em um segundo momento, e com a proposição de um enfoque de estudo do Espaço-Escolar, subsidiado pela Geografia e as abordagens anteriores, dedicamo-nos à tarefa de descrever e explicar os componentes ideológico-culturais e econômico-políticos do SMM. Nosso objetivo foi, com isso, explicitar os sistemas de objetos e de ações que redundam na produção do Espaço-Escolar. A abordagem espaço-temporal permitiu-nos dar conta dos diversos processos, técnicas e sistemas que em seus desdobramentos ancoram continuidades na produção do espaço na América Latina e que, por sua vez, tem influência no sistema técnico da educação.

Foi possível delinear as características do SMM e suas implicações no sistema técnico da educação, no qual a transferência técnica é um elemento importante do fluxo de capitais que age fortemente na produção do espaço. Componentes econômico-políticos e ideológico-culturais são evidentes nas formas-conteúdos como nos prédios escolares, currículos, horários, disciplinas e nas ideias pedagógicas, que não fogem da relação com processos espaço-temporais mais amplos, demonstrando uma relação espacial entre escalas e o capitalismo histórico-espacial eurocentrado, no caso da América Latina.

Com este panorama, caminhamos para uma discussão sobre os sistemas-interestatais, ressaltando que a ONU concretiza a especialização de um sistema-interestatal, veiculador dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais do SMM. Além de ser um sistema configurado em rede, com um constante aprimoramento técnico que produz espacialidade com base na diferenciação técnica e na transposição de modelos. A análise foi possível por meio da abordagem dos projetos da Unesco-ONU para América Latina: Prelac (1980-2000), EPT/Prelac (2002-2017) e EPT (1990-2015).

Identificamos que a permanência de componentes econômico-políticos e ideológico-culturais dentro dos postulados da Unesco-ONU, além de que o Espaço-Escolar produzido ao interior de dito sistema-interestatal-especializado, apresenta processos de refinamento técnico que não encontram sintonia com a região, ocasionando a permanência de problemáticas – inclusive sua exacerbação, assim como processos de aglomeração de sistemas de objetos e ações, representados em sistemas de gestão, avaliação, presença das Tics, infraestruturas inovadoras, inclusão, enfoque de direitos, práticas pedagógicas. Tudo isso provoca uma tensão forma-conteúdo entre o que se projeta na verticalidade e as condições concretas da horizontalidade da região. Sabemos sobre os efeitos dessa situação sobre o Espaço-Escolar que percorre desde o início em 1980 um aprimoramento técnico-científico-informacional, numa região com assimetrias técnicas importantes.

Posteriormente, com a intenção de problematizar a tensão forma-conteúdo, discorreremos sobre a situação atual dos Espaços-Escolares na região da América Latina, dando ênfase na produção deste espaço em relações escalares diferenciadas. Em consequência, se evidenciou um processo de convergência de sistemas de objetos e ações, caracterizado pela transferência de um “mito institucional” (MEYER; RAMIREZ, 2010). Na execução, esses projetos se mostram limitados pela situação dos meios técnicos da região da América Latina, além, de serem oportunos para a concentração e fortalecimento das sociedades de referência (SCHRIEWER, 2000), países do centro do sistema-mundo que lideram o tema. Assim, identificamos que a transferência técnica toma um lugar central junto com a construção de sistemas-redes para o fluxo de informações e imposições que ancoram e reforçam, “mitos” como o progresso, o desenvolvimento, os direitos humanos, a democracia, o desenvolvimento sustentável, entre outros.

Encontramos nas proposições da Unesco-ONU uma saturação de dados e informações derivada da confluência de sistemas técnicos, tais como a administração, a gerência e a gestão, chegando a produzir um Espaço-Escolar abstrato e pouco efetivo sobre a realidade social da América Latina. Partindo da abstração, apoia-se num repertório imenso de

informações sobre a região, que se traduz em iniciativas para o sistema técnico da educação, só que tais iniciativas estão em tensão com a realidade sócio-espço-temporal. Há, desse modo, uma dicotomia nas relações horizontais e verticais estabelecidas pelo sistema histórico-espacial do capitalismo no SMM, fazendo com que a produção do Espaço-Escolar se configure como espaço de contenção social, ao ser um receptor das múltiplas dimensões das problemáticas sociais, e numa contundente tensão entre suas formas-conteúdos, ancorados em meios técnicos divergentes nas relações espaciais entre os centros, semiperiferias e periferias.

O Espaço-Escolar, produzido nas relações ampliadas com outros sistemas técnicos, requer uma abordagem multiescalar que considere as relações espaço-temporais concretas. Sua produção não pode ser entendida fora dos componentes econômico-políticos e ideológico-culturais que percorrem o SMM, nas quais os sistemas interestatais se apresentam como veículos destes, e onde claramente as abordagens multidisciplinares são uma ferramenta para sua compreensão. Assim, e como foi evidenciado na discussão, os enfoques que privilegiam as relações verticais não conseguem enxergar toda a complexidade espaço-temporal produzida na longa duração. Da mesma forma as análises que focam apenas nas horizontalidades não conseguem enxergar as complexas dinâmicas em nível macro. Consideramos que se faz necessário criar os pontos de articulação e os encontros entre ambas as dimensões.

Em suma, avaliamos que existem vários elementos que nos possibilitam caracterizar a produção do Espaço-Escolar nos projetos da Unesco-ONU para América Latina. Para tanto é preciso considerar que este sistema-interestatal-especializado é o veículo de componentes econômico-políticos e ideológico-culturais emergidos na longa duração do capitalismo histórico-espacial que ancora o Sistema-Mundo-Moderno nascido no século XVI. Esse percurso produziu um espaço-mundial, caracterizado pela regionalização e a América Latina é um exemplo disso.

Nesse sentido podemos apontar, o que em nossa consideração resultou desta pesquisa: em termos teóricos poderíamos dizer que ficou claro a importância do estudo do Espaço-Escolar a partir de um enfoque ampliado que sai do prédio e da concepção imperante do espaço como um contêiner estático. Uma abordagem em diálogo com diversas posturas teóricas sobre este objeto de análise permitiu compreender sua complexa produção.

O Espaço-Escolar, até aqui, abordado pelo enfoque geográfico e pela perspectiva de Análise de Sistemas Mundo (WALLERSTEIN, 2005), possibilitou-nos o entendimento das tensões que fazem parte de um espaço em conflito constante, ao compreender sua complexidade macroestrutural em termos das relações estabelecidas com o sistema-mundial e

a produção espacial derivada da relação dialética entre fixos e fluxos em sistemas-redes, cada vez mais complexos.

Tudo isso marca as contradições da forma-conteúdo do Espaço-Escolar produzido na longa duração. Uma mostra da impossibilidade de falar sobre espaços unívocos, de desenvolvimentos espaciais generalizados, de “mitos institucionais” e, particularmente, de um “cidadão mundial” de forma totalizadora. Olhar para a produção do Espaço-Escolar requer ampliar os repertórios teórico-práticos e as unidades de análise, entendendo que o Espaço-Escolar não é um contêiner de sistemas de objetos e ações, mas que ele é duplamente espaço de fluidez e fixação determinado pelas condições sócio espaço-temporais concretas que produzem as formas-conteúdos, não exclusivamente do Espaço-Escolar, mas sim do Espaço.

Por outro lado, em termos metodológicos, ficou evidente que o estudo do Espaço-Escolar requer uma visão interdisciplinar que permita, com todos os devidos cuidados, uma flexibilidade metodológica para que se possa articular diversas ferramentas e instrumentos para discernir os fenômenos analisados. Assim, a abordagem sociológica apresentada vinculada com um trabalho historiográfico rigoroso, além de processos cruzados de triangulação, deu mostra da complexidade do objeto, mas também das múltiplas rotas que são possíveis de percorrer.

Consideramos que a pesquisa foi conduzida de forma apropriada, mas somos conscientes das limitações que qualquer processo de investigação pode apresentar. Nesse sentido julgamos necessário prestar atenção nos processos e procedimentos de busca e coleta de informação. Sem dúvida esse procedimento pode desviar as intenções e tornar o trabalho cansativo. Por outro lado, identificamos que as periodizações propostas devem ter um foco analítico, já que podem ser muito amplas e dificultar as indagações sobre o objeto de investigação. O foco no objeto de pesquisa requer muito estudo não só teórico, mas também epistemológico, sabendo que quando nos situamos frente a ele devemos ter em vista a reflexão de que “o sujeito cognoscente é o sujeito (objeto) conhecido” (VASILACHIS, 2006, *grifos nosso*).

Finalmente, podemos dizer que o trabalho não fecha o questionamento inicial, de maneira pessoal, mas sim ampliou os horizontes de pesquisa sobre o Espaço-Escolar, uma produção complexa que precisa ser abordada e compreendida na complexidade, não de forma dogmática, entendendo que ela é produto de relações verticais e horizontais que requerem de espaços de governança que consigam traduzir os interesses macro e micro de uma sociedade que inevitavelmente esta inserida no capitalismo, mas que pode gerar processos de articulação respeitosos e benéficos para os milhões de pessoas que ainda vivem em condições desiguais

e injustas. O Espaço-Escolar forma e é formado por uma rede de interações materiais e simbólicas que está em processo de reprodução constante, não estando limitado pelos muros escolares e as representações, de ali suas crises atuais. Temos que repensar o Espaço-Escolar, no bairro, na localidade, no município, no país, na região em fim. Temos que refletir sobre nossos Espaços-Escolares, o que implica refletir sobre nossas convicções.

São muitas as questões de pesquisa abertas após o esforço empreendido neste trabalho. Questões que poderiam ser discutidas a partir de um enfoque baseado na proposta geográfica com o apoio da História da Educação, da Arquitetura Escolar e da Sociologia da Educação, sobre o Espaço-Escolar produzido para a América Latina. Essa região, em nosso ponto de vista, tem condições sociais, culturais e geográficas de desenvolver com inventividade um outro modo de organizar/produzir o Espaço-Escolar, um espaço que não seja uma cópia empobrecida do modelo hegemônico e da visão euro centrada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas. SP: Ed. UFMS, 2001.
- APPLE, M. T. K. John Dewey (1859-1952). In: _____ **50 Grandes Educadores: de Confúcio a Dewey**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 217-223.
- ARNOVE, R. La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial” y la educación comparada en la era de la Globalización. **RELEC**, v. 2, nº. 2, 2011. p. 51-62.
- ARNOVE, R. Análise de sistemas-mundo e educação comparada na era da globalização. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**, v. 2 v, 2012.
- ARRIGHI, G. **O longo século XX. Dinheiro, poder e as origens do nosso tempo**. São Paulo: Editora Contraponto-Unesp, 1996.
- BARROS, J. D. **História Comparada**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**, v. 2 v, p. 413-433, 2012.
- BENCOSTTA, M. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: _____ **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortes Editora, 2005. Cap. 2, p. 95-140.
- _____. Arquitetura escolar na Belle Epoque: Jean Omer Marchand e Francisco de Paula Ramos de Azevedo (Montreal e São Paulo 1894-1926). In: _____ **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: Itinerários Históricos**. São Paulo: Cortes Editora, 2007. Cap. 4, p. 103-128.
- BENEDETTI, Mario. El sur también existe. In: **Preguntas al azar**. Buenos Aires: Sudamericana, 2000.
- BENTHAM, J. et al. **O Panóptico**. Organização de Tomaz Tadeu ; traduções de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008. Outros autores: Jacques-Alain Miller, Michelle Perrot, Simon Werrett Título original: Panopticon
- BETHELL, L. **História de América Latina**. Barcelona: Editorial Crítica, v. 5. La Independência, 1991.
- BEWLEY, W. B. E. L. E.L. Thordike, 1874-1949. In: _____ **50 Grandes Educadores: de Confúcio a Dewey**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 282-288.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRAUDEL, F. **A dinâmica do capitalismo**. 2 a. ed. Lisboa: Editora Teorema, 1986.

BUFFA, E; ALMEIDA, G. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893-1971**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002.

_____. Colégios do século XVI: Matriz pedagógico-espacial de nossas escolas. In: _____ **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: Itinerários Históricos**. Brasil: Cortes Editora, 2007, p. 129-162.

CARRETERO PASIN, A. El Laicismo. ¿Una religión Metamofoseada? **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, v. 1, n. 15, p. 239-248, 2007. ISSN: 1578-6730. Disponível em: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/15/ecarretero.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

CASSASUS, J. A reforma educacional na America Latina no Contexto de Globalizacao. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>. Acesso em: 21 out.2017.

CASTRO-GOMEZ, S. **La poscolonialidad explicada para niños**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005a.

_____. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustracion en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005b.

CHATELET, F. D. O. P.-K. E. Uma ciência da sociedade. In: _____ **História das Ideias Políticas**. 2ª Ed. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tabula rasa do passado?: sobre a historia e os historiadores**. Tradução Da Silva. Marcos. ed. São Paulo: 1995.

DECLARACIÓN de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Francia: [s.n.]. 1789.

DECLARACIÓN de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, 24 junio 1793. Francia: [s.n.]. 1793.

DELGADO MAHECHA, O. **Debates sobre el espacio en la geografia contemporanea**. Bogotá: UN, 2003.

DEREK, G. et al (Editores). Diccionario Geográfico - **The Dictionary of Human Geography**. 5th Edition. Ed. United Kingdom: Wiley-Blackell, 2009.

DUSSEL, E. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. In: _____ **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

EISNER, E. Ralph Winifred Tyler 1902-1994. In: _____ **50 Grandes Educadores Modernos: de Piaget a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 75-80.

ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como Programa**. 2ª Edição. ed. Rio de Janeiro: DP\&A Editota, 2001.

_____. **Tiempos y espacios para la escuela: ensayos historicos**. Madrid: Biblioteca Nueva, v. 1, 2000.

_____. La educacion en las exposiciones universales. **Cuestiones Pedagogicas**, n. 21, p. 149-170, 2012.

EL PAÍS. A luta contra a pobreza perde fôlego na América Latina: Os avanços na América Latina na redução da pobreza perigam. O menor crescimento econômico obriga a rever programas de investimento e políticas públicas Otros. Madri, 1 fev. 2005. Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/30/internacional/1422643328_842941.html>. Acesso em: 3 out. 2017.

ESCOLANO, A; FRAGO VIÑAO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como Programa**. 2da Edicao. ed. Rio de Janeiro: DP\&A Editota, 2001.

FERNANDEZ, M. B. De la Arquitectura Escolar a la Cartografía Cultural. El significado del espacio educativo. In: _____ **Comunicación/Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas**. La Plata: Ediciones FPyCS UNLP, 1997. Cap. 4.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar : nacimiento de la prisión**.- 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002. 314 p. ; 21x14 cm.- (Nueva criminología y derecho)

Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. Disponível em:

<<https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

FRAGO VIÑAO, A. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares, y Reformas: Continuidades y Cambios**. Madrid: Morata, 2002.

_____. “Espacos, usos e funcoes: A localizacao e disposicao física da direcao escolar graduada”. In: _____ **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortes Editora, 2005. p. 15-46.

_____. Escolarización, edificios y espacios escolares. **CEE Participación Educativa**, n. 7, p. 16-27, 2008.

FILLOUX, Jean-Claude. Émile Durkheim. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho; Miguel Henrique Russo. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquin Nabuco; editora Massangana, 2010. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

FRANÇA, V. O acontecimento e a mídia. **Galaxia**, n. 24, p. 10-21, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/12939>>. São Paulo, Online.Acesso em: 19 out. 2017.

FUSI, J. P. **Breve Historia del Mundo Contemporáneo**. Barcelona: Círculo de Lectores, 2014. ISBN: 978-84-672-5755-7.

GADOTTI, M. **Historia de las Ideas Pedagógicas**. Mexico: Siglo XXI, 2003.

GODOY, P. **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia**. São Paulo. UNESP. 2010. p. 210-230
<https://doi.org/10.7476/9788579831270>

GOODSON, I. **Curriculo: Teoría e história**. 14 Ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUIMARAES, I. V. Imagens no Ensino de Geografia. In: NUNES, F. G. e NOVAES, I. F. **Encontros, derivas, rasuras: potências das imagens na educação geográfica**. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2017.

GUTIÉRREZ, E. “Ciudad, Espacio y Cotidianidad en el Pensamiento de Henri Lefebvre”. In: _____ **La Produccion del Espacio**. Madrid: Capitan Swing Libros, 2013.

GUTIERREZ, J. Estandares básicos para construcciones escolares, una mirada critica. **Revista Educacion y Pedagogia**, v. 21, n. 54, p. 157-176, 2009.

HARVEY, D. **Los limites del capitalismo y la teoria marxista**. 2da Ed. ed. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1990.

_____. La construcción social del espacio y del tiempo: una teoría relacional. **Geographical Review of Japan**, v. 67(2), p. 126-135, 1994.

_____. **Justice, nature and the geography of difference**. Cambirdge. Blackwell. 1996.

_____. **La condición Posmoderna: Investigacion sobre los orígenes del cambio cultural**. Buenos aires: Amorrontu Editores, 1998.

_____. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Editora Annablume, 2005.

_____. **El Enigma del Capital y las Crisis del Capitalismo**. Madrid, España: Ediciones Akal, 2012.

_____. **Os limites do capital**. Sao Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Diecisiete Contradiciones y el Fin del Capitalismo**. Quito: Editorial IAEN, 2014.

HOBSON, J. **A evolucao do Capitalismo Moderno**. Sao Paulo: VICTOR CIVITA, 1983.

HOLLMAN, V. La creación de las imágenes como objeto de conocimiento en la geografía y en la escuela: un itinerario de la experiencia Argentina. In: NUNES, F. G. e NOVAES, I. F. **Encontros, derivas, rasuras: potências das imagens na educação geográfica**. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2017.

HUSÉN, T. Benjamin S. Bloom, 1913-1999. In: _____ **50 Grandes Educadores**. 2da ed. ed. Sao Paulo: Contexto, 2011. p. 113-118.

HUSÉN, T. Burrhus Frederic Skinner 1904-1990. In: _____ **50 Grandes Educadores**. 2da ed. ed. Sao Paulo: Contexto, 2011. p. 80-86.

LE COBURSIER. **A carta de Atenas**. São Paulo. Hucitec. Edusp. 1993.

LEFEBVRE, H. **La producción del espacio**. [S.l.]: Capitan Swing Madrid, 2013.

LOREA, I. Henri Lefebvre y los espacios de lo posible. In: _____ **La Producción del Espacio**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.

MADEIRA, A. I. **Redes de Difusión-Recepción del Conocimiento Pedagógico**: La circulación del discurso educativo de John Dewey en la Lusofonía. Encuentros sobre Educación, v. 10, p. 137-160, 2009. <https://doi.org/10.15572/ENCO2009.06>

MAGALHAES, J. Escola e Modernidade. In: _____ **Tempo de cidade, lugar de escola**: História, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares". Uberlândia: EDUFU, 2012.

MALDONADO, R. **Historia de la Arquitectura Escolar en Colombia**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.

MARTINEZ, E. (2013). Henri Lefebvre y los espacios de lo posible. In: _____ **La Producción del Espacio**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.

MENDIZÁBAL, N. "Los Componentes del Diseño Flexible en la Investigación Cualitativa". In: _____ **Estrategias de Investigación Cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 65-103.

MEYER, J; ROWAN, B. Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. In: _____ **La educación en la sociedad mundial**: teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos. Barcelona: Octaedro, Ed., 2010. p. 55-84.

MEYER, J; RAMIREZ, F. **La Educación en la Sociedad Mundial**: Teoría Institucional y Agenda de Investigación de los Sistemas Educativos Contemporáneos. Barcelona: Ed. Octaedro, 2010.

MOMO, M.; COSTA, M. **Crianças escolares do século XXI**: para se pensar uma infância pós-moderna. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300015>

MORAES ROBERT, A. C. Sentido Formativo da Geografia. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, 2009.

NOVAES, S. C. **Escrituras da Imagem**. São Paulo: Fapesp/Edusp, 2004.

NÓVOA, A; SCHRIEWER, J. **A difusão mundial da escola**: alunos – professores – currículo – pedagogia. Lisboa: Educa, 2000.

OCÓN, L. La América Latina en el escenario de las exposiciones universales del s. XIX. **Procesos, revista ecuatoriana de historia**, n. 18, p. 103-126, 2002.

OCHOA, H. **Espacios para la Educación Escolar y extraescolar: Caso Colombia**. Santiago de Chile. ORELAC. 1983.

OLIVEIRA, C. A. B. de. **Processo de industrialização. Do capitalismo originário ao atrasado**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

PACHON, D. Nueva perspectiva filosófica en america latina: el grupo modernidad/colonialidad. **Revista Ciencia Política**, v. 3, n. 5, p. 8-35, Enero-junio 2008. Disponível em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17029/17893>>. Acesso em: 21 out. 2017.

PASIN, A. El Laicismo. ¿Una religión Metamofoseada? **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, v. 1, n. 15, p. 139, 2007. Disponível em: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/15/ecarretero.pdf>>. Acesso: 21 out.2017.

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

POPKEWITZ, T. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**: La ciencia, la educacion y la construccion de la sociedad mediante la construccion de la infancia. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

_____. Reconhecendo diferencas e fabricando a desigualdade: ciencias da educacao, escolarizacao e adjecao. In: _____. **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar Serie novas Investigações**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 317-343.

POTES, F. La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia. **Revista Educacion y Pedagogia**, v. Vol. 21, n. núm. 54, p. 83-101, mayo-agosto 2009.

PULIDO, G. Violencia Epistémica y Descolonización del Conocimiento. **Sociocriticism**, v. XXIV, n. 1 e 2, p. 173-201, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: _____. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

QUIJANO, A; WALLERSTEIN. I. La Americanidad como Concepto, o America en el moderno sistema mundial. **Revista de Ciencias Sociales**, v. XLIV, n. 4, p. 583-591, 1992.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua Española. Madrid. 2016. Disponível em: <<http://dle.rae.es/?w=diccionario>>. Acesso em: 4 jan.2017.

RAMIREZ, F.; VETRESCA, M. Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. **Revista de Educacion**, n. 298, p. 121-139, 1992.

RUNGE Klaus, A. MUÑOZ Gaviria D. .“Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica” *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 26, p. 149-161, jul./dez. 2008. Disponible en: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/226/282>>. Acesso em: 20 out. 2015.

RIVERA, S. Lógica y Lenguaje. In: _____ **Metodologia de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Biblos, 2010. Cap. 2, p. 31-62.

RUIZ, J. Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://digital.csic.es/bitstream/10261/64955/1/Art%C3%ADculo%20FQS%20%28espa%C3%B1ol%29.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SACRISTAN, G. ¿La cultura para los sujetos o los sujetos para la cultura? El mapa cambiante de los contenidos en la escolaridad. In: _____ **Poderes instables en Educación**. Madrid: Morata, 1998. p. 179-251.

SALINAS, D. Las Coordinadas de la Política Estadounidense. Implicaciones para América Latina. In: _____ **Crisis de hegemonía de Estados Unidos**. México: Siglo XXI: Clasco, 2007. Cap. III, p. 199-212.

SANTOS, M. **Ensaio sobre a urbanização latinoamericana**. São Paulo: Edusp, 1982.

_____. **Espacio y Método**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1984.

_____. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **La Naturaleza del Espacio**. Traducción: María Laura Silveira. ed. Barcelona: Editorial Ariel, 2000.

SAVIANI, D. **Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHRIEWER, J. Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. **Revista de educación**, p. 77-134, 1989. ISSN ISSN: 0034-8082. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18759>>.

SCHRIEWER, J. Estados-Modelos y sociedades de referencia: externalização em processos de modernização. In: _____ **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

SCHUMACHER-SALLY, M. J. H. **Investigación educativa**. 5.a. ed. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A., 2005.

SMITH, R. John Locke 1632-1704. In: _____ **50 Grandes Educadores**. 1er reimp. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-66.

SODRÉ, M. **Reinventado a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

SOJA, E. **Geografías pós-modernas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

_____. Tercer Espacio: Extendiendo el Alcance de la Imaginación Geográfica. In: _____ **Edward W. Soja: la perspectiva postmoderna de un geógrafo radical**. Barcelona: Icaria, 2010. p. 181-209. ISBN: 978-84-9888-243-8.

SONEIRA, A. J. La "Teoría Fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. In: _____ **Estrategias de Investigación Cualitativa**. Barcelona: GEDISA, 2006. Cap. 4, p. 153-173.

SOUZA, R. Historia de la cultura material escolar: Um balanço inicial. In: _____ **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: Itinerários Históricos**. Brasil: Cortes Editora, 2007. p. 163-190.

UNESCO. **La concepción y fabricación del mobiliario escolar: Una evaluación**. Paris. Unesco. 1975.

_____. **Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe México, 4 al 13 de diciembre de 1979. Declaración de Ciudad de México**. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1979.

_____. **Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe Santa Lucía, 12-17 julio 1982 o Recomendación de Santa Lucía**. Santiago de Chile: UNESCO. 1982.

_____. **Normas y estándares para Construcciones Escolares**. Paris. Unesco. 1986.

_____. **El programa de la Unesco de Edificios y Mobiliario Educativo** in: Espacios Educativos. Paris. Unesco. No. 1. 1989.

_____. **PROMEDLAC III Ciudad de Guatemala, 26 a 30 de junio de 1989 o Declaración de Guatemala o Recomendación de Guatemala relativa al Segundo Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1989.

_____. **Declaración y Marco de Acción Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990**. Paris: UNESCO. 1990.

_____. **PROMEDLAC IV Quito, Ecuador, 22 a 25 de abril de 1991 o Declaración de Quito o Recomendación de Quito a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción del PPE (1990-1995)**. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1991.

_____. **Situación Educativa en América Latina y el Caribe 1980-1989**. Santiago, Chile: ORELAC, 1992. Disponible em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000935/093508SB.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

UNESCO. **PROMEDLAC V Santiago de Chile, 8 a 11 de junio de 1993 o Declaración de Santiago o Recomendación de Santiago para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993-1996.** Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1993.

_____. **Seminario Espacios Educativos en Chile y América Latina.** Santiago de Chile. 1994.

_____. **PROMEDLAC VI y MINEDLAC VII Kingston, Jamaica, 1317 de mayo de 1996. Recomendación de Kingston:** Educación, Democracia, Paz y Desarrollo. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1996.

_____. **PROMEDLAC VII Cochabamba, Bolivia, 5, 6 y 7 de marzo de 2001 o Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI.** Cochabamba: Orelac/UNESCO. 2001c.

_____. **Marco de Acción de Dakar:** Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes 2000. Dakar: UNESCO. 2000a.

_____. **Declaración PRELAC II. Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina. 29 a 30 Marzo, 2007.** Buenos Aires: Orelac/UNESCO. 2007b.

_____. **Propuesta de Periodicidad de Reuniones, I Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe Puerto España, Trinidad y Tobago. 21 a 22 de Julio, 2009.** Puerto España: UNESCO. 2009.

_____. **Conclusiones y Recomendaciones, REVISION MINISTERIAL ECOSOC Reunión Preparatoria Regional Principales desafíos en educación en América Latina y el Caribe:** Docentes, Calidad y Equidad Buenos Aires, 12-13 de mayo del 2011. Santiago de Chile: UNESCO. 2011c.

_____. **Reunión mundial sobre la Educación para Todos UNESCO, París 21 – 23 de noviembre de 2012 Reunión mundial 2012 Declaración final.** París: UNESCO. 2012a.

_____. **Declaración de Lima Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe:** Balance y Desafíos post-2015 30 - 31 de octubre del 2014, Lima, Perú. Lima: UNESCO. 2014a.

_____. **Declaración y Marco de Acción Incheon Educación 2030:** Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. París: UNESCO. 2015c.

_____. **Informe seguimiento de la EPT en el Mundo.** París, Francia: UNESCO, 2015a. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>>. Acceso en: 20 out. 2017.

_____. **Informe de Resultados TERCE:** Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago, Chile: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016**. Paris, Francia: UNESCO, 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

VALDERRAMA, F. **La historia de la Unesco**. 2. ed. Francia: UNESCO, 1995. ISBN 92-3-303134-9. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001875/187578so.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

VARELA, J. A. F. Arqueología de la Escuela. In: _____ **Arqueología de la Escuela**. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, 1991. p. 13-54.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. **Estrategias de Investigación Cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006.

WALLERSTEIN, I. **El Moderno Sistema Mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea del siglo XVI** Vol. I. Mexico: Siglo XX, 1979.

_____. **El Moderno Sistema Mundial: El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750** Vol. II. Mexico: Siglo XXI, 1984.

_____. **Análisis de sistemas-mundo: una introducción**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

_____. **El Moderno Sistema Mundial: La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850** Vol. III. Mexico: Siglo XXI, 2006.

_____. **El Universalismo Europeo**. Mexico: Siglo XXI, 2007.

_____. **La Decadencia del Imperio**. Caracas, Venezuela: Milenio Libre, 2007b.

_____. **The Modern World-System: Centrist Liberalism Triumphant, 1789-1914** Vol. VI. Berkeley: University of California Press, 2011.

_____. **O capitalismo histórico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **World-Systems Analysis: Theory and Methodology** (Explorations in the ... Paperback: 199 pages; Publisher: SAGE Publications, Inc (April 1, 1982).

_____. **Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo**. Trad. de Ricardo Aníbal Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

WALLERSTEIN, I., ARRIGHI, G., HOPKINS, T. **Antisystemic Movements**. New York. Verso. 1989.

WESTBROOK, R. T. A. **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>.

ZEVI, B. **Saber ver la arquitectura: ensayo sobre la interpretación espacial de la arquitectura**. España. Ed. Poseidón. 1981

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AMES, J. L. Maquiavel e a educação: a formação do bom cidadão. **Trans/Form/Ação**, v. 31, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010131732008000200008>>. Acesso em: 02 out. 2017.

ANDES, U. \. F. **Atlas Sociolinguístico de Pueblos Indígenas en America Latina**. Bolivia: FUNPROIEB Andes, 2009.

ANDREU, J. Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. **Fundación Centro de Estudios Andaluces**, v. Sevilla, p. 1-34, 2001. Disponível em: <<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2017.

BLOMSTRÖM, M. Y. E. B. **La teoría del desarrollo en transición**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1990.

BRAH, A. Refigurar los multi. Las políticas de la diferencia, lo común y el universalismo. In: _____ **Cartografías de la diáspora: Identidades en cuestión**. Madrid: Maggie Schmitt y Traficantes de Sueños, 2011.

BRAUDEL, F. Os jogos das trocas. In: _____ **Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009. p. 11-93.

BRAUDEL, F. O tempo do mundo. In: _____ **Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009. p. 11-155.

CANTO, E. Un texto en tres duraciones: Braudel y El Mediterráneo. **Revista Científica de Investigaciones Regionales**, v. 34, n. 2, p. 155-178, 2012.

CARPENTIER, C. De qual doença sofre a escola francesa? Reformas e refundação em questão? In: _____ **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar Serie novas Investigações**. Uberlândia: EDUFU, 2015. Cap. v.7, p. 71-106.

CLARKE, J. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831. In: _____ **50 Grandes Educadores**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 108-114.

DECLARACIÓN de Independencia de los Estados Unidos 1776. EUA: [s.n.]. 1776.

DECLARACIÓN de los Derechos de la Mujer y la Ciudadanía, 1791. Francia: [s.n.]. 1791.

DICKERSON, A. B. Immanuel Kant, 1724-1804. In: _____ **50 Grandes Educadores**. 1ª reimpr. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 79-84.

EISNER, E. Ralph Winifred Tyler 1902-1994. In: _____ **50 Grandes Educadores Modernos: de Piaget a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 75-80.

GOERGEN, P. Espaço e tempo na escola: a liquefação dos sólidos modernos. **Revista Avaliação**, v. 10, n. 2, p. 47-66, 2005.

GREIVE VEJA, C. A escolarización como proyecto de civilización. **Sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPEd**, p. 90-103, 2002.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar los estudios de economía política y los estudios pós-coloniales: transmodernidad, pensamiento de frontera y colonialidad global. In: _____. **Epistemologías del Sul**. Madrid, España: Ediciones Akal, 2014. Cap. XII, p. 373-405.

GVIRTZ, S. G. S. A. **La Educación ayer, hoy y mañana: El ABC de la pedagogía**. Buenos Aires: Aique Grupo, 2008.

ION, M. Henri Lefebvre y los espacios de lo posible. In: _____. **La Producción del Espacio**. Madrid: Capitan Swing Libros, 2013.

KOLING, P. J. TEORIAS DA DEPENDÊNCIA: ABORDAGENS SOBRE O DESENVOLVIMENTO LATINOAMERICANO. **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 11, n. 2, p. 137-165, 2007.

LINDON, A. La concurrencia de lo espacial y lo social. In: _____. **Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas Actuales**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2012. p. 554-590.

MARCONDES, D. **Iniciação a história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 6ta. Ed. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MUNDIAL, B. **Tercer Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda, Accra, Ghana Banco Mundial. 2008**. [S.l.]: UNESCO. 2008.

MUNERA, L. Poder (Trayectorias teóricas de un Concepto). **Colombia Internacional**, n. 62, p. 32-49, 2005.

MUÑOZ, C. M. O. Rafael MaldonadoTapias: Un símbolo de la Arquitectura escolar en Colombia. **Revista Dearp**, n. 11, p. 76-81, 2012.

NICOLLETI, J. L. F. Los estudios de Immanuel Wallerstein sobre desenvolvimiento del moderno sistema mundo. **Estudios Sociales**, p. 94-108, 2011.

NOVOA, A. Educação 2021: “Para uma história do futuro”. In: _____. **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar Série novas Investigações**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 51-69.

O'HAGAN, T. Jean-Kacques Rousseau, 1712-1778. In: _____. **50 Grandes Educadores**. 1er reimp. Ed. Sao Paulo: Contexto, 2008. p. 73-79.

ONU. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas ONU. 2015.

PACHON, D. Nueva perspectiva filosófica en america latina: el grupo modernidad/colonialidad. **Revista Ciência Política**, n. No. 5, p. 8-35, Enero-junio, 2008.

PICKERING, W. Émile Durkheim (1858-1917). In: _____. **50 Grandes Educadores: De Confúcio a Dewey**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 202-207.

PROST, A. "A Família e o Indivíduo". In: _____ **História da Vida Privada, Vol. 5 Da primeira guerra a nossos dias**. 7ma Impresion. Ed. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 61-113.

SANCHEZ, G, S. **Fundamentos para la investigación Educativa**. Bogotá: Cooperativa Edi. Magisterio, 1998.

SANDOVAL, C. A. **Investigación Cualitativa**. Bogotá: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES, 1996.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2008.

TOBÓN, S. **Formación Basada en Competencias**. 2da. ed. Bogotá: TEcoe Ediciones, 2006.

UNESCO. **Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe**. Quito, 610 abril 1981 o **Recomendación de Quito**. Santiago de Chile: UNESCO. 1981.

_____. **PROMEDLAC I Ciudad de México, 5 a 9 noviembre 1984 o Recomendación de Ciudad de México**. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1984.

UNESCO. **PROMEDLAC II Bogotá, Colombia, 24 a 28 de marzo de 1987 o Declaración de Bogotá o Recomendaciones de Bogotá sobre prioridades de acción para el período 1987-1989 en el marco del Proyecto Principal**. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1987.

_____. **Declaración y marco de Acción de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994)**. Salamanca: UNESCO. 1994.

_____. **Declaración y marco de Acción de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994)**. Salamanca: UNESCO. 1994.

_____. **Segunda Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9, Pakistán, 1997**. Pakistán: UNESCO. 1997.

_____. **Tercera Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9 para la evaluación de la EPT en 2000, Recife (Brasil), 31 de enero-2 de febrero de 2000**. Recife: UNESCO. 2000b.

_____. **Cuarta Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9, Beijing (China), 21-23 de agosto de 2001**. Beijing: UNESCO. 2001a.

_____. **Primera Reunión, París (Francia), 29-30 de octubre de 2001**. Paris: UNESCO. 2001b.

_____. **Declaración PRELAC I. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe La Habana, Cuba, 14 a 16 de noviembre, 2002**. La Habana: Orelac/UNESCO. 2002a.

UNESCO. **Segunda Reunión, Abuja (Nigeria), 19-20 de noviembre de 2002.** Abuja: UNESCO. 2002b.

_____. **Tercera Reunión, Nueva Delhi (India), 10-12 de noviembre de 2003.** Nueva Delhi: UNESCO. 2003a.

_____. **Quinta Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9, El Cairo (Egipto), 19-21 de diciembre de 2003.** El Cairo: UNESCO. 2003b.

_____. **Cuarta Reunión, Brasilia (Brasil), 8-10 de noviembre de 2004.** Brasilia: UNESCO. 2004.

_____. **Quinta Reunión, Beijing (China), 28-30 de noviembre de 2005.** Beijing: UNESCO. 2005.

_____. **Declaración y marco de Acción de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994).** Salamanca: UNESCO. 1994.

_____. **Sexta Reunión, El Cairo (Egipto), 14-16 de noviembre de 2006.** Cairo: [s.n.]. 2006a. UNESCO.

_____. **Sexta Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9, Monterrey (México).** Monterrey: UNESCO. 2006b.

_____. **Recomendación PRELAC II. Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina. 29 a 30 Marzo, 2007.** Buenos Aires: Orelac/UNESCO. 2007a.

_____. **Séptima Reunión, Dakar (Senegal), 11-13 de diciembre de 2007.** Dakar: UNESCO. 2007b.

_____. **Conferencia Internacional de Educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008).** Ginebra: UNESCO. 2008a.

_____. **Octava Reunión, Oslo (Noruega), 16-18 de diciembre.** Oslo: UNESCO. 2008b.

_____. **Séptima Reunión Ministerial del Grupo E-9, Bali (Indonesia), 10-12 de marzo de 2008.** Bali: UNESCO. 2008c.

_____. **Décima Reunión en Jomtien, Tailandia, 22-24 Marzo.** Jomtien: UNESCO. 2010a.

_____. **Novena reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos 23-25 de febrero de 2010.** Etiopía: UNESCO. 2010b.

_____. **Octava reunión ministerial de revisión del grupo E-9, Abuja, Nigeria, del 21 al 24 de junio de 2010.** Abuja: UNESCO. 2010c.

_____. **Relatoría, II Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe Río de Janeiro, Brasil. 25 de noviembre, 2010.** Rio de Janeiro: UNESCO. 2010d.

UNESCO. **Undécima Reunión del Grupo de Trabajo sobre Educación para Todos Sede de la UNESCO, París, 2-3 de febrero de 2011 Puntos principales / recomendaciones de políticas.** París: UNESCO. 2011a.

_____. **Contribuciones de organizaciones de la sociedad civil e instituciones académicas presentes al evento, Reunión Ministerial Regional para América Latina y el Caribe, preparativa para el Examen Ministerial Anual de 2011 del ECOSOC 12 y 13 de mayo 2011.** Santiago de Chile: UNESCO. 2011b.

_____. **36° Conferencia General de la UNESCO, París 2011 Informe del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) –Informe que deriva de la reunión ECOSOC en 2011.** París: UNESCO. 2011d.

_____. **Novena Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9: Educación de calidad inclusiva y pertinente para todos, Nueva Delhi (India) 8 – 10 de noviembre de 2012.** Nueva Delhi: UNESCO. 2012b.

_____. **Consulta Colectiva de las ONG: Sobre la educación para todos, Reglamento, revisado 2012.** París: UNESCO. 2012c.

_____. **Recomendaciones III Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Agenda Educativa Post 2015 en América Latina y el Caribe 29 y 30 de enero de 2013, Ciudad de México.** Mexico: UNESCO. 2013.

_____. **Reunión Mundial sobre la Educación para Todos UNESCO, Mascate (Omán) 12-14 de mayo de 2014 Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014 El Acuerdo de Mascate.** Mascate: UNESCO. 2014b.

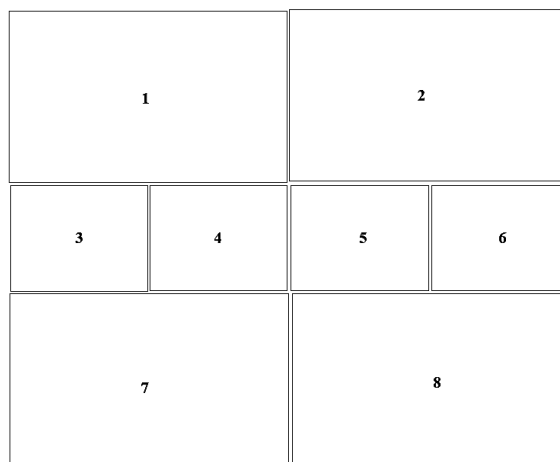
_____. **Panorama Regional: America Latina y el Caribe.** París, Francia: UNESCO, 2015b. Disponible em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232836S.pdf>>.

USAGUI, I. B. Durkheim: conflicto y educación. **Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas**, n. 19, p. 165-182, 2005. ISSN: 1885-0138.

YOUNG, M. Para que Servem as Escolas? **Educacion e Sociedade Campinas**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/diz 2007. Disponible em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

REFERÊNCIAS NARRATIVA VISUAL

A.



1. JURKŠAUTIS, A (2017). **Los niños de la Colombia rural, yendo a la escuela. Recorren kilómetros a pie o a caballo, pero llegan.** Colombia. Disponível em: https://twitter.com/antanas_j/status/856183505251946496. Acesso em: 18 de setembro 2017.
2. Site LA LEGAL (2015). **Alumno de escuela rural obtiene puntaje nacional en la PSU y despierta.** Chueten. Disponível em: <https://lalegal.cl/noticia/7490> Acesso em: 18 de setembro 2017.
3. Site EL LITORAL (2010). **Un travesía muy original por las escuelas rurales Argentina.** Argentina. Disponível em: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2010/12/04/educacion/EDUC-01.html>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
4. Site ECUAVISA. (2016). Disponível em: <http://www.ecuavisa.com/articulo/bbc/america-latina/141541-que-hay-ninas-nicaragua-que-temen-ir-al-bano-escuela> . Acesso em: 18 de setembro 2017.
5. (2014) Disponível em: <http://www.chiledesarrollosustentable.cl/noticias/noticia-internacional/por-que-america-latina-sigue-siendo-tan-desigual/> . Acesso em: 30 de julho 2017.
6. JURKŠAUTIS, A (2017b). **Los niños de la Colombia rural, yendo a la escuela. Recorren kilómetros a pie o a caballo, pero llegan.** Colombia. Disponível em: https://twitter.com/antanas_j/status/856183505251946496. Acesso em: 18 de setembro 2017.
7. Site LA TRINCHERA ONLINE. (2014). **EUA no es la única opción de nicaragüenses para emigrar.** Nicaragua. Disponível em: <http://www.trincheraonline.com/2014/08/21/eua-no-es-la-unica-opcion-de-nicaraguenses-para-emigrar/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
8. PLUMA NEGRA (2017). Colombia. Disponível em: <https://www.las2orillas.co/escuela-nueva-paz-colombia/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.

B.

1	2	3
4	5	6

1. Site CONDOTOSOY YO (2017). **Sitios turísticos Chocó**. Colombia. Disponível em: <http://www.condotosoyyo.com/p/el-choco-turistico.html>. Acesso em: 18 de setembro.

2. (2013). **Santiago de Chile**. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1204043&page=76>. Acesso em: 27 de julho 2017.

3. Site VIAJAR PERU. (20??) **Vista Panorámica de la ciudad de Cusco**. Peru. Disponível em: <http://www.viajarperu.com/cusco/vista-panoramica-cusco/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.

4. (2005). **Huancavelica-Peru**. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?p=28091992>. Acesso em: 27 de julho de 2017.

5. (2010). **Cuiaba-Brasil**. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=619224&page=600>. Acesso em: 27 de julho de 2017.

6. CASTILLEROS, Jorge. (2009) **Vista Panorámica de la Garza**. Chiapas. Disponível em: <http://www.mexicoenfotos.com/estados/chiapas/villaflores/vista-panoramica-de-la-garza-MX12348952425610>. Acesso em: 18 de setembro 2017.

C.

1	2	3	4
5		6	
7	8	9	10

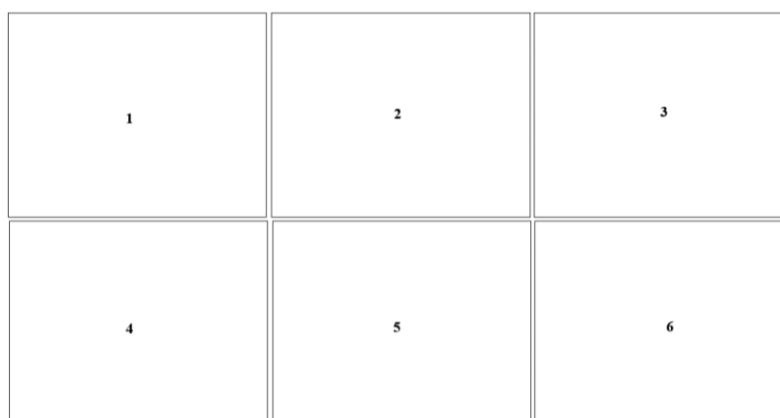
1. Site Tripmodo. Disponível em: <http://www.tripmondo.com/colombia/putumayo/el-tigre/>. Acesso em: 18 setembro 2017.
2. (2007). **Institución Educativa Juana Alarco de Dammert**. Miraflores, Perú. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1532857&page=3>. Acesso em: 18 de julho de 2017.
3. SOL DE, Viole. (2006) **Aulen: escuela rural**. Chile. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/viole/107318162/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
4. MESA, Felipe (2011). **Jardines infantiles san antonio de prado y pajarito la aurora**. Medellín. Disponível em: https://www.flickr.com/photos/planb_felipemesa/6848437457/. Acesso em: 18 de Julho de 2017.
5. Site NOTICIAS AL SUR. (2017). **Construyendo escuela para el futuro**. Colombia. Disponível em: <http://noticiasalsur.co/construyeron-escuela-para-el-futuro/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
6. RICHTER, Andreas. (2016). **Sem título**. Brasil. Disponível em: <https://intercontinentalcry.org/brazils-rousseff-vetoes-indigenous-education-project/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
7. SALAZAR, Jovanny. (2016). **Escuela rural Caqueta**. Colombia. Disponível em: <http://www.agendasocialregional.org/noticias/externas/formar-para-la-paz-y-la-convivencia-las-apuestas-pedagogicas-de-los-educadores-en-el-sur-de-colombia>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
8. AQUEVEQUE, Pablo. (2012). **Escuela Particular N.76 Trelehueno**. Chile. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/juque/7442495730/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
9. (2008). **Jardin Infantil Bogotá**. Colombia. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?p=93428081#post93428081>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
10. ALONSO, Alejandro (2005). **La escuela rural El Límite, en jurisdicción de Futaleufú, Chile, es un hito soberano entre los picos más altos de la cordillera austral**. Chile. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/15469934@N07/1949210302/>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

D.

1	2
3	4

1. (2016) Brasil. Disponível em: <http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/educacao/escolas-quilombolas-sao-contempladas-com-programa-de-reestruturacao-do-governo-do-maranhao>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
2. Site Governo Estado Rondonia. (2017). **Escola Indígena Sertanista José do Carmo Santana na aldeia Paiter Surui, em Cacoal**. Brasil. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/rondonia-avanca-nas-politicas-educacionais-para-os-povos-indigenas/>. Acesso em: 18 setembro 2017.
3. Site Eternomade. (2012) **Viaje a la Escuelita rural de Misiones (i)**. Argentina. Disponível em: <https://eternomade.wordpress.com/2012/11/08/viaje-a-la-escuelita-rural-de-misiones-i/>. Acesso em: 18 setembro 2017.
4. Site Taringa. **Escuela Rancho**. Argentina. Disponível em: <http://www.taringa.net/post/imagenes/19524222/Escuela-argentina-promedio.html>. Acesso em: 9 de fevereiro 2017.

E.

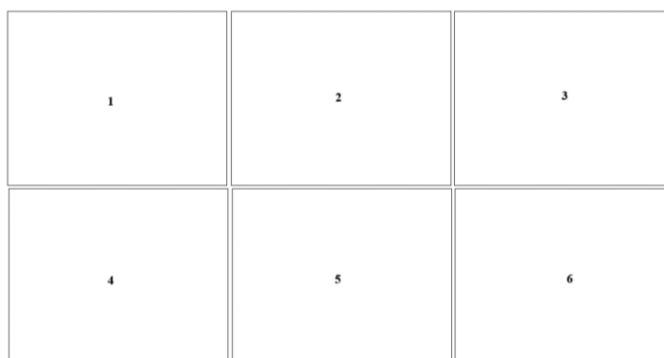


1. BARRAN, Pedro (2010). **Escuela N° 330 de Tiempo Completo en Maroñas**. Montevideo. Disponível em: <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-59470/escuela-n%25c2%25ba-330-de-tiempo-completo-en-maronas-pedro-barran-casas> . Acesso em: 18 de julho de 2017.
2. (2012). Rio de Janeiro. **Instituto de educação do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1532857>. Acesso em: 18 de julho de 2017.
3. RENDON, Daniel (2012). **Jardín infantil castilla**. Medellín. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/83379789@N04/7688727284/in/photostream/>. Acesso em: 18 de julho de 2017.
4. BRITO, Onofre. (2009) Disponível em: http://www.agencia.ac.gov.br/wp-content/uploads/2009/05/fotos_00_marco_09_escola_indigena_foto_sergio_vale_1.jpg. Acesso em: 18 de setembro 2017.
5. Site Info Argentina. (2014). **Más de 2,5 millones de niños no asisten a la escuela en América Latina**. Argentina. Disponível em:

<http://todalainfodeargentina.blogspot.com.br/2014/01/sociedad-mas-de-25-millones-de-ninos-no.html>. Acesso em: 18 setembro 2017.

6. Site Taringa. **Escuela Izando Bandera**. Argentina. Disponível em: <http://www.taringa.net/post/imagenes/19524222/Escuela-argentina-promedio.html>. Acesso em: 9 fevereiro 2017.

F.



1. GERMAN, Julian. **Brasil, Belho Horizonte, series 6 mathematics**. Disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.

2. GERMAN, Julian. **Brasil, Cipo series 4, geography**. Disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.

3. GERMAN, Julian. **Buenos Aires, San fernando, year 3 secondary**. Disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.

4. GERMAN, Julian. **Buenos Aires, Grade 4 Natural Science**. Disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.

5. GERMAN, Julian. **Peru, tiracanchi, secondary grade 2, mathematics**. Disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.

6. GERMAN, Julian. **Peru, cusco, primaru grade 4 mathematics**. Disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.

G.



1. MPF. (2015). **Alunas na Escola Municipal Indígena Nambikwara, em Comodoro (MT): abandono e descaso.** Brasil. Disponível em: <http://amazonia.org.br/2015/07/tragedia-escolar-indigena/>. Acesso em: 18 setembro 2017.
2. Site Azteca Sonora. (2015). México. Disponível em: <http://aztecasonora.com/2015/03/unesco-reporta-avances-en-educacion-en-america-latina-y-el-caribe/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
3. VILHENA, Altamiro. (2008) **Escola Indígena em Kranh-Apari.** Brasil. Disponível em: <https://impressoesamazonicas.files.wordpress.com/2008/07/07-11-kap-16.jpg>. Acesso em: 18 de setembro 2017.

H.



1. Site Governo Estado Rondonia. (2017). **Escola Indígena Sertanista José do Carmo Santana na aldeia Paiter Surui, em Cacoal.** Brasil. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/rondonia-avanca-nas-politicas-educacionais-para-os-povos-indigenas/>. Acesso em: 18 setembro 2017.

2. Site Nueva Catedra Educación. **En sala de aula con PC.** Argentina. Disponível em: <http://nuevacatedra.com.ar/ciudad-crece-la-matricula-en-las-escuelas-publicas/>. Acesso em: 9 de julho 2017.
3. Site Reduca: red latinoamericana por la Educacion. Argentina. Disponível em: <http://www.reduca-al.net/noticias/argentina-el-nivel-de-los-salari-278>. Acesso em: 9 de julho 2017.
4. BARRAN, Pedro (2010). **Escuela N° 330 de Tiempo Completo en Maroñas.** Montevideo. Disponível em: <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-59470/escuela-n%25c2%25ba-330-de-tiempo-completo-en-maronas-pedro-barran-casas> . Acesso em: 18 de julho de 2017.
5. VILHENA, Altamiro. (2008) **Escola Indigena em Kranh-Apari.** Brasil. Disponível em: <https://impressoesamazonicas.files.wordpress.com/2008/07/07-11-kap-16.jpg>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
6. Site Info Argentina. (2014b). **Más de 2,5 millones de niños no asisten a la escuela en América Latina.** Argentina. Disponível em: <http://totalainfodeargentina.blogspot.com.br/2014/01/sociedad-mas-de-25-millones-de-ninos-no.html>. Acesso em: 18 setembro 2017.
7. Site 100% Noticias. (2016) **Nicaragua.** Disponível em: <http://100noticias.com.ni/ninas-temen-ir-a-los-banos-en-escuelas-rurales-del-pais/>. Acesso 18 setembro 2017.
8. Site Azteca Sonora. (2015). México. Disponível em: <http://aztecasonora.com/2015/03/unesco-reporta-avances-en-educacion-en-america-latina-y-el-caribe/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
9. (2014) Disponível em: <http://www.chiledesarrollosustentable.cl/noticias/noticia-internacional/por-que-america-latina-sigue-siendo-tan-desigual/> . Acesso em: 30 de julho 2017.
10. Site LA TRINCHERA ONLINE. (2014). **EUA no es la única opción de nicaragüenses para emigrar.** Nicaragua. Disponível em: <http://www.trincheraonline.com/2014/08/21/eua-no-es-la-unica-opcion-de-nicaraguenses-para-emigrar/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
11. CASTILLEROS, Jorge. (2009) **Vista Panorámica de la Garza.** Chiapas. Disponível em: <http://www.mexicoenfotos.com/estados/chiapas/villaflores/vista-panoramica-de-la-garza-MX12348952425610>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
12. GERMAN, Julian. **Peru, tiracanchi, secondary grade 2, mathematics.** Disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.
13. GERMAN, Julian. **Cuba, Havana, Playa, Year 9, national television screening of film ‘Can Gamba’ (about Cuban participation in Angolan Revolution).** Disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.
14. GERMAN, Julian. **Peru, cusco, primaru grade 4 mathematics.** Disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.

15. (2016) Brasil. Disponível em: <http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/educacao/escolas-quilombolas-sao-contempladas-com-programa-de-reestruturacao-do-governo-do-maranhao>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
16. Site ECUAVISA. (2016). Disponível em: <http://www.ecuavisa.com/articulo/bbc/america-latina/141541-que-hay-ninas-nicaragua-que-temen-ir-al-bano-escuela> . Acesso em: 18 de setembro 2017.
17. (2012). Rio de Janeiro. **Instituto de educação do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1532857>. Acesso em: 18 de julho de 2017.
18. RENDON, Daniel (2012). **Jardin infantil castilla**. Medellin. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/83379789@N04/7688727284/in/photostream/>. Acesso em: 18 de julho de 2017.
19. GERMAN, Julian. **Buenos Aires, Grade 4 Natural Science**. Disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.
20. MESA, Felipe (2011). **Jardines infantiles san antonio de prado y pajarito la aurora**. Medellin. Disponível em: https://www.flickr.com/photos/planb_felipemesa/6848437457/. Acesso em: 18 de Julho de 2017.
21. (2008). **Jardin Infantil Bogotá**. Colombia. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?p=93428081#post93428081>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
22. Site LA LEGAL (2015). **Alumno de escuela rural obtiene puntaje nacional en la PSU y despierta**. Chueten. Disponível em: <https://lalegal.cl/noticia/7490> Acesso em: 18 de setembro 2017.
23. Site MZportal. (2016). Brasil. Disponível em: http://mzportal.com.br/wp-content/uploads/2016/05/02_mpf_escola_ind_gena_purure.png. Acesso em: 18 de setembro 2017.
24. Site CONDOTOSOY YO (2017). **Sitios turísticos Chocó**. Colombia. Disponível em: <http://www.condotosoyyo.com/p/el-choco-turistico.html>. Acesso em: 18 de setembro.
25. SALAZAR, Jovanny. (2016). **Escuela rural Caqueta**. Colombia. Disponível em: <http://www.agendasocialregional.org/noticias/externas/formar-para-la-paz-y-la-convivencia-las-apuestas-pedagogicas-de-los-educadores-en-el-sur-de-colombia>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
26. Site Gente de opiniao. (2014). **Sem título**. Brasil. Disponível em: <http://www.gentedeopinao.com.br/mobile/noticia/choque-etnocultural-e-ameaca-a-identidade-indigena/131707>. Acesso em: 18 setembro 2017.
27. GERMAN, Julian. **Buenos Aires, San fernando, year 3 secondary**. Disponível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.

28. SOL DE, Viole. (2006) **Aulen: escuela rural**. Chile. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/viole/107318162/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
29. Site Educar Encantando. (2010). **Escuela Indígena**. Disponível em: <http://educarencantando.blogspot.com.br/2010/07/escolas-indigenas-precariedades.html>. Acesso em: 18 setembro 2017.
30. Site El Tiempo. (2014). **En Chocó mueren más por falta de salud que por violencia** . Colombia. Disponível em: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14223435>. Acesso em: 18 setembro 2017.
31. (2007). **Institución Educativa Juana Alarco de Dammert. Miraflores, Perú**. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1532857&page=3>. Acesso em: 18 de julho de 2017.
32. Site Tripmodo. Disponível em: <http://www.tripmodo.com/colombia/putumayo/el-tigre/>. Acesso em: 18 setembro 2017.
33. Site Educar Encantando. (2010). **Escuela Indígena**. Disponível em: <http://educarencantando.blogspot.com.br/2010/07/escolas-indigenas-precariedades.html>. Acesso em: 18 setembro 2017.
34. BRITO, Onofre. (2009). Brasil. Disponível em: http://www.agencia.ac.gov.br/wp-content/uploads/2009/05/fotos_00_marco_09_escola_indigena_foto_sergio_vale_1.jpg. Acesso em: 18 setembro 2017.
35. Site Governo Estado Rondonia. (2017). **Escola Indígena Sertanista José do Carmo Santana na aldeia Paiter Surui, em Cacoal** .Brasil. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/rondonia-avanca-nas-politicas-educacionais-para-os-povos-indigenas/>. Acesso em: 18 setembro 2017.
36. WALTHER, Cornelia. (2016). **A favor o en contra de la concienciación: en muchas escuelas no hay una respuesta clara**. Haiti. Disponível em: <https://blogs.unicef.org/es/blog/a-favor-o-en-contra-de-la-concienciacion-en-muchas-escuelas-no-hay-una-respuesta-clara/>. Acesso em: 18 setembro 2017.
37. FAO/ Guiseppe Bizzaro (2014). Honduras. Disponível em: <http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=29406#.WcAEcsjyg2w>. Acesso em: 18 setembro 2017.
38. Site Governo Estado Rondonia. (2017) **Sem título**. Brasil. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/rondonia-avanca-nas-politicas-educacionais-para-os-povos-indigenas/>. Acesso em: 18 setembro 2017.
39. BRANDAO, Bruna. (2016) **Aldeia Multietnica**. Brasil. Disponível em: <http://www.encontrodeculturas.com.br/2013/noticia/884/educar-para-descolonizar-e-emancipar-educacao-indigena-e-quilombola-em-questao>. Acesso em: 18 setembro 2017.

40. (2010). Cuiaba-Brasil. Disponível em:
<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=619224&page=600>. Acesso em: 27 de julho de 2017.
41. JURKŠAUTIS, A (2017b). **Los niños de la Colombia rural, yendo a la escuela. Recorren kilómetros a pie o a caballo, pero llegan.** Colombia. Disponível em:
https://twitter.com/antanas_j/status/856183505251946496. Acesso em: 18 de setembro 2017.
42. Site Info Argentina. (2014). **Más de 2,5 millones de niños no asisten a la escuela en América Latina.** Argentina. Disponível em:
<http://todalainfodeargentina.blogspot.com.br/2014/01/sociedad-mas-de-25-millones-de-ninos-no.html>. Acesso em: 18 setembro 2017.
43. Site DVV International. Literacy course in Guatemala Source: ActionAid. Disponível em:
<http://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-712008/national-and-regional-reflections-on-operationalising-the-benchmarks/latin-america-literacy-adult-education-and-the-international-literacy-benchmarks/>. Acesso: 30 julho 2017.
44. Site Eternomade. (2012) **Viaje a la Escuelita rural de Misiones (i).** Argentina. Disponível em: <https://eternomade.wordpress.com/2012/11/08/viaje-a-la-escuelita-rural-de-misiones-i/>. Acesso em: 18 setembro 2017.
45. GERMAN, Julian. **Brasil, Cipo series 4, geography.** Disponível em:
<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.
46. Site VIAJAR PERU. (20??) **Vista Panorámica de la ciudad de Cusco.** Peru. Disponível em: <http://www.viajaraperu.com/cusco/vista-panoramica-cusco/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
47. MPF. (2015). **Alunas na Escola Municipal Indígena Nambikwara, em Comodoro (MT): abandono e descaso.** Brasil. Disponível em: <http://amazonia.org.br/2015/07/tragedia-escolar-indigena/>. Acesso em: 18 setembro 2017.
48. Site NOTICIAS AL SUR. (2017). **Construyendo escuela para el futuro.** Colombia. Disponível em: <http://noticiasalsur.co/construyeron-escuela-para-el-futuro/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.
49. GERMAN, Julian. **Brasil, Belho Horizonte, series 6 mathematics.** Disponível em:
<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php> acesso em: 30 de junho de 2017.
50. Site Taringa. **Escuela Izando Bandera.** Argentina. Disponível em:
<http://www.taringa.net/post/imagenes/19524222/Escuela-argentina-promedio.html>. Acesso em: 9 fevereiro 2017.
51. JURKŠAUTIS, A (2017). **Los niños de la Colombia rural, yendo a la escuela. Recorren kilómetros a pie o a caballo, pero llegan.** Colombia. Disponível em:
https://twitter.com/antanas_j/status/856183505251946496. Acesso em: 18 de setembro 2017.
52. Site EL LITORAL (2010). **Un travesía muy original por las escuelas rurales Argentina.** Argentina. Disponível em:

<http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2010/12/04/educacion/EDUC-01.html>. Acesso em: 18 de setembro 2017.

53. PLUMA NEGRA (2017). Colombia. Disponível em: <https://www.las2orillas.co/escuela-nueva-paz-colombia/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.

54. Site Taringa. **Escuea Rural**. Argentina. Disponível em: <http://www.taringa.net/post/imagenes/19524222/Escuela-argentina-promedio.html>. Acesso em: 9 de fevereiro 2017.

55. HORIZONTES, Tantos. (2009) **Escuela Rural Nepu  **. Chile. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/tantoshorizontes/3526163596/>. Acesso em: 18 setembro 2017.

56. Site Taringa. **Escuela Rancho**. Argentina. Disponível em: <http://www.taringa.net/post/imagenes/19524222/Escuela-argentina-promedio.html>. Acesso em: 9 de fevereiro 2017.

57. Site Cristina Fernández de Kirchner: Argentina, tenemos Patria. **Escuela en Gobierno Cristina Kishner**. Argentina. Disponível em: <http://www.cfkargentina.com/mas-escuelas-inversion-nacional-en-infraestructura-2003-2014/>. Acesso em: 9 fevereiro 2017.

58. ALONSO, Alejandro (2005). **La escuela rural El Límite, en jurisdicción de Futaleufú, Chile, es un hito soberano entre los picos más altos de la cordillera austral**. Chile. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/15469934@N07/1949210302/>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

59. AQUEVEQUE, Pablo. (2012). **Escuela Particular N.76 Trelehueno**. Chile. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/juque/7442495730/>. Acesso em: 18 de setembro 2017.

APÊNDICES

APÉNDICE A - Lista de documentos Unesco-ONU

PROYECTO	No.	NOMBRE DOC.
El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2000)	1	Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe México, 4 al 13 de diciembre de 1979. o Declaración de Ciudad de México.
	2	Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Quito, 610 abril 1981 o Recomendación de Quito.
	3	Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la región de América Latina y el Caribe Santa Lucía, 12-17 julio 1982 o Recomendación de Santa Lucía
	4	PROMEDLAC I Ciudad de México, 5 a 9 noviembre 1984 o Recomendación de Ciudad de México
	5	PROMEDLAC II Bogotá, Colombia, 24 a 28 de marzo de 1987 o Declaración de Bogotá o Recomendaciones de Bogotá sobre prioridades de acción para el período 1987-1989 en el marco del Proyecto Principal
	6	PROMEDLAC III Ciudad de Guatemala, 26 a 30 de junio de 1989 o Declaración de Guatemala o Recomendación de Guatemala relativa al Segundo Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe
	7	PROMEDLAC IV Quito, Ecuador, 22 a 25 de abril de 1991 o Declaración de Quito o Recomendación de Quito a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción del PPE (1990-1995)
	8	PROMEDLAC V Santiago de Chile, 8 a 11 de junio de 1993 o Declaración de Santiago o Recomendación de Santiago para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993-1996
	9	PROMEDLAC VI y MINEDLAC VII Kingston, Jamaica, 1317 de mayo de 1996. o Recomendación de Kingston: Educación, Democracia, Paz y Desarrollo
	10	PROMEDLAC VII Cochabamba, Bolivia, 5, 6 y 7 de marzo de 2001 o Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI
Proyecto Regional de Educación para América Latina y	11	Declaracion PRELAC I. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe La Habana, Cuba, 14 a 16 de noviembre, 2002

el Caribe(EPT/PRELAC) (2002-2015)	12	Declaración y Recomendación PRELAC II. Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina. 29 a 30 Marzo, 2007
	13	Propuesta de Periodicidad de Reuniones, I Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe Puerto España, Trinidad y Tobago. 21 a 22 de Julio, 2009
	14	Relatoría, II Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe Río de Janeiro, Brasil. 25 de noviembre, 2010
	15	Conclusiones y Recomendaciones, REVISION MINISTERIAL ECOSOC Reunión Preparatoria Regional Principales desafíos en educación en América Latina y el Caribe: Docentes, Calidad y Equidad Buenos Aires, 12-13 de mayo del 2011
	16	Contribuciones de organizaciones de la sociedad civil e instituciones académicas presentes al evento, Reunión Ministerial Regional para América Latina y el Caribe, preparativa para el Examen Ministerial Anual de 2011 del ECOSOC 12 y 13 de mayo 2011
	17	36° Conferencia General de la UNESCO, París 2011 Informe del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) –Informe que deriva de la reunión ECOSOC en 2011
	18	Recomendaciones III Reunión de la Mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Agenda Educativa Post 2015 en América Latina y el Caribe 29 y 30 de enero de 2013, Ciudad de México
	19	Declaración de Lima Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015 30 - 31 de octubre del 2014, Lima, Perú
Proyecto Educación Para todos (1990-2015)	20	Declaración y Marco de Acción Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990
	21	Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes 2000
	22	Declaración y Marco de Acción Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
	23	Undécima Reunión del Grupo de Trabajo sobre Educación para Todos Sede de la UNESCO, París, 2-3 de febrero de 2011

	Puntos principales / recomendaciones de políticas
24	Reunión mundial sobre la Educación para Todos UNESCO, París 21 – 23 de noviembre de 2012 Reunión mundial 2012 Declaración final
25	Reunión Mundial sobre la Educación para Todos UNESCO, Mascate (Omán) 12-14 de mayo de 2014 Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014 El Acuerdo de Mascate
26	Sobre la educación para todos, Reglamento, revisado 2012.
27	Segunda Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9, Pakistán, 1997.
28	Tercera Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9 para la evaluación de la EPT en 2000, Recife (Brasil), 31 de enero-2 de febrero de 2000.
29	Cuarta Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9, Beijing (China), 21-23 de agosto de 2001.
30	Quinta Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9, El Cairo (Egipto), 19-21 de diciembre de 2003.
31	Sexta Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9, Monterrey (México).
32	Séptima Reunión Ministerial del Grupo E-9, Bali (Indonesia), 10-12 de marzo de 2008
33	La Octava reunión ministerial de revisión del grupo E-9, Abuja, Nigeria, del 21 al 24 de junio de 2010
34	Novena Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9: Educación de calidad inclusiva y pertinente para todos, Nueva Delhi (India) 8 – 10 de noviembre de 2012.
35	La Primera Reunión, París (Francia), 29-30 de octubre de 2001
36	La Segunda Reunión, Abuja (Nigeria), 19-20 de noviembre de 2002
37	La Tercera Reunión, Nueva Delhi (India), 10-12 de noviembre de 2003
38	La Cuarta Reunión, Brasilia (Brasil), 8-10 de noviembre de 2004.
39	Quinta Reunión, Beijing (China), 28-30 de noviembre de 2005.
40	Sexta Reunión, El Cairo (Egipto), 14-16 de noviembre de 2006.
41	Séptima Reunión, Dakar (Senegal), 11-13 de diciembre de 2007.
42	Octava Reunión, Oslo (Noruega), 16-18 de diciembre de 2008.
43	Novena reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para

		Todos 23-25 de febrero de 2010.
	44	Décima Reunión en Jomtien, Tailandia, 22-24 Marzo 2011.
	45	Declaración y marco de Acción de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994)
	46	Declaración del Milenio de las Naciones Unidas 13 de septiembre de 2000
	47	Conferencia Internacional de Educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008)
	48	Tercer Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda, Accra, Ghana Banco Mundial. 2008

APÊNDICE B - Sistema-Interestatal, América Latina e a Educação.

No solo la Unesco-ONU actúa en América Latina, encontramos una serie de sistemas interestatais, que recorren diversas escalas, se articulan mundialmente, regionalmente y sub-regionalmente. En este apartado, ilustrativo más que analítico, mostrara algunos de estos sistemas-interestatais, muchos de ellos con vínculo hacia temas de la educación resultado de la articulación con la Unesco-ONU.

América Latina está compuesta por 20 países y 7 dependencias, está comprendida desde el Rio Grande en México en el norte de la región, hasta el Cabo de Hornos en Chile la parte más al sur, comprendiendo todo el complejo insular del caribe. En este sentido encontramos barias sistemas regionales que agruparían a toda América Latina y otros de carácter sub-regional que acogen territorios concretos, en la mayoría de casos dichos sistemas están articulados por cuestiones relacionadas al componente económico-político.

Una de la más reconocidas es sin lugar a dudas la **Organización de Estados Americanos –OEA**, creada en 1948, el antecedente de esta se remonta a la Primera Conferencia Internacional Americana, celebrada en Washington, D.C., de octubre de 1889 a abril de 1890, y donde se comienza a pensar en esa vinculación de las nacional americanas. En la carta de constitución de esta organización que da claro su carácter regional, su enfoque y claro esta su vínculo con la ONU, señala:

Artículo 1 Los Estados americanos consagran en esta Carta la organización internacional que han desarrollado para lograr un orden de paz y de justicia, fomentar su solidaridad, robustecer su colaboración y defender su soberanía, su integridad territorial y su independencia. Dentro de las Naciones Unidas, la Organización de los Estados Americanos constituye un organismo regional. (OEA, p. 3).

Este organismo acoge de manera general el enfoque sobre la educación que adopta la UNESCO-ONU, no existe mayor diferencia entre lo que cada uno ve como propósitos de la Educación, solo que este sistema enfoca particularmente las relaciones en América, y dentro de sus 35 integrantes esta la presencia de EEUU, hegemonía desde la fecha de creación de la OEA, denótese la cercanía entre postulados del sistema-interestatal y este de orden regional:

Artículo 30 Los Estados miembros, inspirados en los principios de solidaridad y cooperación interamericanas, se comprometen a aunar esfuerzos para lograr que impere la justicia social internacional en sus

relaciones y para que sus pueblos alcancen un desarrollo integral, condiciones indispensables para la paz y la seguridad. El desarrollo integral abarca los campos económico, social, educacional, cultural, científico y tecnológico, en los cuales deben obtenerse las metas que cada país defina para lograrlo. (OEA, p. 10)

Otro sistema-interestatal de gran tamaño pero y en el marco de las escalas espaciales, subregional, es la **Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños -CELAC**, nacida en 2011 con la intención de integración, dialogo y concentración política, articulador para el consenso, punto de convergencia de intereses, espacio para enfrentar desafíos, todo para la región de América Latina y el caribe, cuenta con la participación de 33 países, y en su declaración de Caracas, con la que se da nacimiento, declara entre muchas cosas en trabajo sobre la región y sus múltiples problemáticas, señala

25. Que es necesario continuar unificando esfuerzos y capacidades para impulsar el desarrollo sostenible de la región, concentrando los esfuerzos en el creciente proceso de cooperación e integración política, económica, social y cultural para así contribuir con la consolidación de un mundo pluripolar y democrático, justo y equilibrado, y en paz, despojado del flagelo del colonialismo y de la ocupación militar. (CELAC, p. 8)

Sin embargo llama de nuevo la atención, que aun siendo un sistema—interestatal de carácter regional, no se aleja demás de los postulados que ancora sistema-interestatal de la ONU, afirma en sus artículos 26 y 27:

26. Que es necesario profundizar la cooperación y la implementación de políticas sociales para la reducción de las desigualdades sociales internas a fin de consolidar naciones capaces de cumplir y superar los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

27. La necesidad de avanzar sobre la base de nuestros principios en el fortalecimiento y consolidación de la cooperación latinoamericana y caribeña, en el desenvolvimiento de nuestras complementariedades económicas y la cooperación Sur-Sur, como eje integrador de nuestro espacio común y como 9 instrumento de reducción de nuestras asimetrías. (CELAC, p. 9)

La Alianza Bolivariana para las Américas –ALBA, de carácter subregional, acoge a 13 estados de América Latina y del caribe, enfocado en la cooperación entre naciones para la superación de las desigualdades, de ancora en una postura de izquierda, fue creada en 2004. EN un documento titulado Cuadernos Integración en América Latina, en su dossier sobre el ALBA editado por la FLASCO y la Fundación Carolina en 2007 se incluyen algunos datos

sobre este sistema, entre ellos que sus antecedentes esta vinculados al proyecto planteado por Simón Bolívar, señala:

La Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA) surge, como una propuesta inspirada en las luchas de Simón Bolívar de crear una Confederación Americana de las repúblicas que habían sido independizadas de España, con el fin de hacer frente a los distintos bloques económicos como el europeo, el asiático y el estadounidense” (ALBA, p. 7)

De lo anterior desdobra todo unos procesos de antecedentes que vinculan el proceso a una idea de “independencia” económico-política de la región, que se consolidaría en la intención del ALBA, algo que es contundente en sus principios:

7. ALBA tiene que atacar los obstáculos a la integración desde su raíz, a saber:
 - a) La pobreza de la mayoría de la población
 - b) Las profundas desigualdades y asimetrías entre países
 - c) Intercambio desigual y condiciones inequitativas de las relaciones internacionales.
 - d) El peso de una deuda impagable
 - e) La imposición de las políticas de ajuste estructural del FMI y el BM y de las rígidas reglas de la OMC que socavan las bases de apoyo social y político.
 - f) Los obstáculos para tener acceso a la información, el conocimiento y la tecnología que se derivan de los actuales acuerdos de propiedad intelectual.
 - g) Prestar atención a los problemas que afectan la consolidación de una verdadera democracia, tales como la monopolización de los medios de comunicación social. (ALBA, p. 14)

De manera general abarca varias áreas como petróleo y energía, comunicación y transporte, Fuerzas armadas, deuda externa, economía y finanzas, industrias básicas y ligeras, recursos naturales, tierra soberanía y reforma agraria, y finalmente educación en donde propone la creación de un instituto latinoamericano para garantizar el acceso a la educación. Es interesante que en los documentos la educación es importante y se vincula a la idea de derecho, sin embargo no hace menciones directas a la Unesco-ONU.

Próximo podríamos mencionar otro sistema-interestatal subregional, la **Unión de Naciones Sudamericanas –UNASUR**, fundada en 2004 se enfoca en la formular la identidad e integración suramericana, está compuesta por 12 miembros, en su tratado constitutivo afirman que su objetivo es:

La Unión de Naciones Suramericanas tiene como objetivo construir, de manera participativa y consensuada, un espacio de integración y unión en lo

cultural, social, económico y político entre sus pueblos, otorgando prioridad al diálogo político, las políticas sociales, la educación, la energía, la infraestructura, el financiamiento y el medio ambiente, entre otros, con miras a eliminar la desigualdad socioeconómica, lograr la inclusión social y la participación ciudadana, fortalecer la democracia y reducir las asimetrías en el marco del fortalecimiento de la soberanía e independencia de los estados. (UNASUR, p. 9).

De manera general sus objetivos se orientan a al fortalecimiento del dialogo entre estados, el desarrollo social y humano, la erradicación del analfabetismo, integración energética y financiera, así como desarrollo de infraestructura, cooperación. Su vínculo con el sistema-interestatal de la Unesco-ONU parece velado, pero es existente.

Fundado en 1991, **Mercosur -Mercado Común del Sur**, es “un proceso de integración regional instituido inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay al cual en fases posteriores se han incorporado Venezuela y Bolivia, ésta última en proceso de adhesión”, su énfasis está claramente relacionado con acuerdo de orden comercial que permitan no solo la cooperación entre ellos sino la vinculación a mercados internacionales. Es sin lugar a duda un sistema representativo de la región suramericana. En relación a la Educación representado en “Mercosur Educativo” y que “es un espacio de coordinación de las políticas educativas que reúne los países miembros y asociados del MERCOSUR, desde diciembre de 1991, cuando el Consejo del Mercado Común (CMC), a través de la Decisión 07/91, creó la Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR (RME)” (MERCOSUR, 2016), todo esta propuesta está vinculada a otros sistemas-interestatais de carácter regional, y subregional, varios de ellos anclados a la Unesco-ONU.

La **Comunidad Andina –CAN**, está compuesto por cuatro países –Colombia, Ecuador, pero y Bolivia, iniciado en 1969 busca de manera general la cooperación para un desarrolla más equilibrado. Al igual que Mercosur, que tiene miembros asociados, el CAN acoge a los demás países de la región suramericana. Dentro de sus objetivos esta, la promoción del desarrollo equilibrado, generación de empleo, formación de un mercado común, fortalecer económicamente el bloque, la solidaridad regional, y una mejora en los niveles de vida de los habitantes de la región. En lo relativo a la educación, el Acuerdo de Cartagena firmado en su creación señala en su artículo 129 que:

Artículo 129.- Los Países Miembros emprenderán acciones de cooperación conjunta destinadas a contribuir al logro de los siguientes objetivos de desarrollo social de la población andina (...) d) Atención de las necesidades de las áreas deprimidas predominantemente rurales. Para la consecución de tales objetivos se desarrollarán programas y proyectos en los campos de la

salud, la seguridad social, la vivienda de interés social y la educación y cultura. (CAN, p. 34)

Y vincula a los estados para r detrás de la calidad de la educación básica, elevación de la cobertura y formación profesional, la validación de títulos, y participación de la mujer entre otros.

La región del Caribe destacamos dos organismos el primero **La Comunidad del Caribe -CARICOM**, fundada en 1973, está formado por 15 naciones entre independientes y dependencias británicas, sus objetivos centrales están relacionados con la cooperación económica, política y educativa, esta última posee una secretaria que busca “que las personas de la Comunidad pueden ser equipados con los conocimientos necesarios, habilidades y actitudes para disfrutar de una mejor calidad de vida, contribuir al desarrollo de la Región y para competir en el entorno global” (CARICOM, 2016) incluye formación docente, atención al analfabetismo, evaluación protección infantil entre otros, no hay mención directa a la UNESCO-ONU. El segundo, **la Organización de Estados del Caribe Oriental -OECS**, promueve a cooperación técnica, fue creado en 1981, reúne seis países y tres territorios vinculados a Gran Bretaña, dentro de sus objetivos está la consolidación de na integración, facilitar la libre circulación de personas y mercancías, además del desarrollo basado en prioridades económicas como empleo, transporte, energía entre otros. En el ámbito de la educación, vincula la educación con el desarrollo, y ancora los ODS de la ONU.

Como pude observarse, lo que describimos fue un panorama parcial de lo que consideramos son los sistemas-interestatais de la región de América Latina más relevantes, tratando de dar cuenta de sus relaciones y sus posturas frente a la educación. La evidencia muestra que el sistema-interestatal especializado de la Unesco-ONU articula varios de estos y de hecho que la fundación de muchos de ellos se articula a dinámicas espacio-temporales del Sistema-mundial. Sin embargo encontramos alternativas como el ALBA, pero que en un análisis a profundidad no dejan de acoger componentes ideológico-culturales del sistema-mundial en su geocultura. De manera general la educación es un aspecto importante en todos, sobre todo vinculada como mecanismo para la superación de la desigualdad, la pobreza y para el desarrollo social. En definitiva, la Educación anclada a los propósitos ideológico-culturales y económico-políticos característicos de la economía-mundial.

ANEXO

ANEXO A - Organograma sobre a organização das Nações Unidas (ONU)

