

Educación: el juego sociocultural y la interrelación que implica modus vivendi y modus essendi.

Mariano da Rosa, Luiz Carlos.

Cita:

Mariano da Rosa, Luiz Carlos (2011). *Educación: el juego sociocultural y la interrelación que implica modus vivendi y modus essendi*. Revista *Múltiplas Leituras (UMESP - Universidade Metodista de São Paulo)*, ISSN: 1982-8993, Dossiê - Violência e educação (São Paulo - Brasil), 4 (2), 9-23.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/marianodarosa.luizcarlos/22>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/prnO/vfw>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Da educação: do jogo sociocultural e a inter-relação envolvendo *modus vivendi* e *modus essendi*

Luiz Carlos Mariano da Rosa*

Resumo

O artigo em questão se detém na análise da educação por meio da mensagem do filme *Coach Carter* (Treino para a Vida), que acena com o paradoxo da democratização do ensino e converge para as fronteiras que assinalam a função da escola e o papel do educador, sublinhando o jogo sociocultural e a inter-relação envolvendo *modus vivendi* e *modus essendi* que perfazem o referido processo.

Palavras-chave: escola; cultural; social; educacional; pedagógica.

Of the Education: of the Sociocultural Game and the Inter-Relation Involving *Modus Vivendi* and *Modus Essendi*

Abstract

The article in question focuses on the analysis of education through the message of the movie *Coach Carter*, which beckons with the paradox of the democratization of education and converges to the boundaries that mark the function of the school and the educator's role, stressing the sociocultural game and the inter-relation involving *modus vivendi* and *modus essendi* that make up that process.

Keywords: school, cultural, social, educational, pedagogical.

* Poeta e Letrista, Ensaísta e Crítico Literário; autor de *O Todo Essencial*, Universitária Editora, Lisboa, Portugal; membro do Movimento "Poetas Del Mundo", Chile, do "World Poets Society", Grécia, e da UBE - SP [União Brasileira de Escritores]; acadêmico do CEUCLAR [SP]; pesquisador [Filosofia, Educação e Cultura] e Empreendedor Sociocultural [Espaço Politikón Zôon, CNPJ nº 10.642.249/0001-54, Rua Tamoio, 393, Meudon, Teresópolis, Estado do Rio de Janeiro, CEP: 25954-240, Fone/Fax: (21) 3641-1290]. E-mail: marianodarosalettras@uol.com.br.

Aspectos introdutórios

Richmond High School. Estabelecido na cidade homônima que perfaz um subúrbio industrial que contém aproximadamente cem mil habitantes, situada na área da baía de São Francisco, no Estado da Califórnia, o Colégio Richmond integra o cenário das instituições escolares que detêm a responsabilidade de acolher a multidão dos alunos que não guardam nenhum tipo de identificação com o universo educacional, tendo em vista que, além da influência do contexto social, caracterizado, pois, pela violência [Richmond ocupa o segundo lugar neste aspecto, constituindo-se a oitava cidade mais perigosa dos Estados Unidos], a mudança morfológica instaurada no sistema de ensino entre as décadas de 1950 e 1990 promoveu uma reestruturação que sobrepôs à sua estabilidade restritiva, que trazia como base uma avaliação classificativa que penalizava os estudantes “culturalmente desfavorecidos”, um processo de “democratização” que acena com o paradoxo que encerra a possibilidade de acesso à escola no tocante àqueles que pertenciam a categorias antes relegadas à exclusão e a manutenção das prerrogativas decorrentes do privilégio cultural dos mais favorecidos (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 58).

Inserido em um contexto social que em função da omissão do Estado se mantém como refém do tráfico de drogas, o Colégio Richmond acena com a estigmatização das “escolas problemáticas”, carregando os seus estudantes os signos da exclusão à medida que a posição que ocupam no espaço sociocultural corresponde ao *status* dos pobres, negros e latinos no âmbito da sociedade norte-americana, convergindo para eclipsar a relação envolvendo a sua condição social e as representações simbólicas do universo escolar, cuja instituição, diante do hiato que se impõe entre a escola e a rua, torna-se “uma inutilidade completa” (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 62).

Negro, ex-aluno do Colégio Richmond e morador do bairro onde a escola situa-se, Ken Carter [Samuel L. Jackson], depois de se tornar um atleta renomado, cursar a universidade e se estabelecer como profissional bem-sucedido no ramo esportivo, assume o comando do time de basquete, percebendo que as possibilidades potencialmente disponíveis guardam raízes nas fronteiras do ginásio e da biblioteca, à medida que acenam com a construção de dois tipos de capital, a saber, cultural e esportivo, que convergem para assegurar aos alunos atletas os resultados materiais e simbólicos necessários para a promoção da sua integração social, desvelando o filme *Coach Carter* o paradoxo da democratização do ensino [conclusão que emerge por meio do pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu], que torna a escola um “depósito” de “estudantes condenados a viver uma escolaridade fictícia, um simulacro de currículo, uma

modalidade de seleção altamente eufemística” (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 58), à proporção que imperceptivelmente engendra a exclusão escolar, além da influência que o educador pode exercer no tocante às desigualdades sociais, se não instauradas, perpetuadas pela instituição educacional, como no caso do técnico em questão, que usa o basquete, uma atividade altamente estimada na América, neste sentido, não treinando o time apenas para o jogo, mas também para a própria vida (WIKIPEDIA).

Coach Carter: Da educação para a vida [Do jogo sociocultural]

Caracterizando a vida sociocultural das comunidades humanas, sem exceção, a educação [do lat. *educē*], “fazer sair”, “educar”, *edūco, as, ávi, átum, áre*, que significa “criar [uma criança]; nutrir; amamentar, cuidar, educar, instruir, ensinar” (HOUAISS), atividade estruturalizante que se impõe entre o ser humano e o mundo, instrumentalizando a gestação da realidade, perfaz, em última instância, as referencialidades do arcabouço do conhecimento que traz como conteúdo, sob o signo da historicidade da razão, um conjunto de práticas, teorias, instituições, valores materiais e espirituais, enfim, um sistema de símbolos, em suma, produzido na construção da existência, que institui modos de viver e pensar, condutas, comportamentos, e caracteriza-se como arbitrário à medida que a sua institucionalização escapa à estruturalidade de qualquer razão objetiva, universal, segundo a leitura de Bourdieu, que interpreta o fenômeno que produz a sua legitimação como a imposição das forças que interagem no contexto de uma sociedade, conferindo aos códigos das experiencializações e vivencialidades dos segmentos dominantes primazia, em detrimento de outros que não alcançam o horizonte que encerra a verdade institucionalizada pela instauração em questão, convergindo para a emergência da “violência simbólica” que se impõe ao processo formativo-educacional pela capacidade da autoridade pedagógica de transmitir os conteúdos de um arbitrário cultural dissimuladamente, desenvolvendo, “assim, uma atividade reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais, embora como uma relação formalmente igualitária” (MARIANO DA ROSA, 2009, p. 53).

Nesse sentido, *Coach Carter* mostra clara e empiricamente a proposição – que a escola insiste em ignorar – expressa por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron em *A Reprodução*: os arbitrários pedagógicos são recebidos de forma desigual pelas distintas classes e frações de classe, ou, em outras palavras, o reconhecimento e a incorporação das exortações pedagógicas dependem da correspondência entre o conteúdo da mensagem e as condições sociais e o modo de vida dos receptores. [...] (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 61).

À experiência sociocultural da juventude do Colégio Richmond se impõe a percepção de que as informações, as normas e as noções transmitidas pela instituição escolar não têm valor diante da violência urbana, à medida que não guarda condição de preparar para o enfrentamento dos acontecimentos que se sobrepõem ao suposto domínio com o qual porventura acenam em um contexto no qual se descobrem privados, enfim, das “redes sociais de segurança” e dos “mecanismos intelectuais de previsibilidade e cálculo”, tendo em vista a precariedade que carrega a vida neste tipo de ambiência que encerra uma escola que “acrescenta, à fragilidade social, a incerteza propriamente escolar característica de estudantes encurralados numa lógica incompreensível para eles (vão à escola, mas não sabem os motivos)” (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 61).

A síntese da desigual trama material e simbólica entre a escola e a rua se vê na escolarização, que, sentida na pele dos jovens na forma de cotidianos repletos de rotinas áridas e códigos inextrincáveis (álgebra, geometria, história), termina, para esses jovens, em desemprego. Por sua vez, como chamariz ilusório, a rua potencializa o usufruto das coisas capazes de conferir sentidos a vidas que só se nutrem do presente e do instante fugidío – dinheiro no bolso, consumo, a segurança fictícia das gangues (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 62).

Nesta perspectiva, pois, longe de se circunscrever ao âmbito da perspectiva objetivista, que fundamenta-se no pressuposto de que a realidade social é constituída de um conjunto de normas e regras que mantêm, da mesma forma que as leis físicas, uma relação de independência diante da consciência, e escapando da ótica subjetivista, que advoga que tudo o que provém da consciência se exime a uma investigação experimental, importa que o educador, sob o horizonte que implica a práxis pedagógica, instrumentalize o desvelamento das raízes que, se não determinam, influenciam as vivencialidades interindividuais, interpessoais, intersubjetivas, as quais, escoando do arcabouço da apreensão do sujeito [ou “agente”, segundo a perspectiva bourdieusiana], embora jamais se deixem recuar experiencialmente, sobrevivem parasiticamente nas camadas subterrâneas do solo da sociabilidade, subsidiadas pelo caráter aparentemente imutável da sua estruturalidade, emergindo no processo de construção do conhecimento à medida que converge para intencionalizar, nas fronteiras do “eu-tu”, o compartilhamento de ideias, valores e práticas do sítio arqueológico do conhecimento, em síntese, do arcabouço formativo-educacional, enfim, cujo paradoxo, no âmbito das instituições escolares “situadas em meios sociais como o ambiente de *Coach Carter* é o de não poder oferecer a possibilidade da integração social a esses jovens cujos capitais são bastante reduzidos” (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 62).

Neste contexto perspectivacional, por meio da práxis pedagógica, ao educador se impõe, pois, guardando o sentido que a sua existência encerra como tal, a percepção da maneira pela qual as condicionalidades objetivas de existencialidade são interiorizadas, cujas disposições adquiridas, transformadas em “naturais”, estruturalizando a subjetividade, tornam-se a instrumentalidade de interiorização da exterioridade, conforme assinalam os rastros de Bourdieu que, nesta acepção conceitual, identifica *habitus* [do latim “maneira de ser”] que, em suma, de acordo com a sua leitura, engendra um sentimento de identidade sociocultural, tendo em vista que a incorporação das atitudes que carrega institui a inclusão do indivíduo em determinado grupo social, um espaço específico estruturalizado por relações objetivas, segundo uma lógica própria, que concentra recursos de um “capital simbólico” (BARAQUIN; LAFFITTE, 2004, p. 78).

A primeira providência tomada pelo técnico no momento de sua chegada à escola foi a de estabelecer regras e normas a serem observadas pelos alunos atletas para jogarem no time de basquete. As regras e normas diziam respeito, entre outras coisas, ao cumprimento de horários, uso de terno e gravata nos dias de jogos, manutenção de notas mínimas nas disciplinas acadêmicas, frequência diária às aulas, assento nas primeiras filas das salas, realização de trabalho voluntário, tratamento mútuo respeitoso, etc. Tudo isto estava especificado em um documento a ser assinado, obrigatoriamente, por estudantes atletas, família e técnico (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 62).

Exortando os seus alunos atletas a superarem a condição de ambiguidade que carregam em virtude do papel de “estudantes que não estudam” que cumprem no âmbito do Colégio Richmond, Carter elabora um trabalho pedagógico que enfatiza o privilégio que envolve o pertencimento a uma “organização” formal capaz de propor horizontes que se sobreponham aos atrativos das gangues, a saber, o time de basquete, que representa “o papel institucional que a escola não consegue desempenhar”, convergindo para implicações que guardam correspondência com o sentimento de honra que, na esfera das sociedades desertificadas, que abrangem desde Richmond até o complexo favelístico do Brasil, se mantém relacionado à participação nas atividades coletivas institucionais [organizadas pelas gangues, no caso], à medida que neste contexto o sentido da vida humana está associado a uma ocupação, sem a qual é instaurada a morte socioeconômica e cultural do sujeito.

[...] As gangues tiram partido do *ethos* reinante em sociedades nas quais o trabalho é tudo e não ter trabalho significa a morte social. No lusco-fusco dos valores, dar duro num ponto de venda de narcóticos é igual a mourejar numa fábrica ou escritório, só que incomparavelmente mais rentável (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 64).

Incorporando, mais do que a tendencialidade [embora também], mas também a fronteira dialogal que o seu procedimento propõe, convém que o educador guarde a sua consciência sócio-histórica do anestesismo ideológico e da anorexia intelectual da pós-modernidade, mantendo-a sensibilizada diante do acontecimento da vivencialidade humana, à altura da percepçionalidade das singularidades que interseccionam e simultaneamente diferencializam a temporalidade imediata da pretérita, e dissecando a corporalidade desta, quantificar e qualificar os eventos, acenando para um horizonte de sentido no tocante ao processo formativo-educacional, conforme vislumbra Carter pela sua proposta pedagógica que, baseada na fórmula “ginásio + biblioteca”, converge, em virtude das imposições que carrega, para as fronteiras que envolve da exteriorização da respeitabilidade burguesa à responsabilidade e ao ingresso no universo dos adultos, representando para a juventude em questão a possibilidade de escapar ao destino mais provável, tanto quanto, por essa razão, mais objetivo, a saber, a delinquência (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 64).

Da educação: Da inter-relação envolvendo *modus vivendi* e *modus essendi* e a “conjugação” da responsabilidade

Emergindo da inter-relação de fatores que envolvem a fruição dos direitos civis e políticos e o cumprimento de deveres diante de um Estado, à circunscrição conceitual de cidadania, elemento dos princípios fundamentais que remetem à constitutividade do Estado Democrático de Direito, se impõe um diálogo que reclama a comunicação de conhecimentos, o aperfeiçoamento de capacidades morais e intelectuais e o desenvolvimento da personalidade do indivíduo por meio do ensino dirigido ou de exemplos espontâneos, formal ou informalmente, conforme o pressuposto do Artigo 205, Seção I [Da Educação], Capítulo III [Da Educação, Da Cultura e Do Desporto], do Título VIII [Da Ordem Social], da Constituição da República Federativa do Brasil, que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2002, 173).

“Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (FERREIRA), a educação desenha a interseccionalidade de dois aspectos que demandam oposição e complementaridade, a saber, a inter-relação do sentido que reclama a conformação ao *modus vivendi* de um arcabouço social e da perspectiva que acena para o horizonte da [auto] transformação [*modus essendi*],

tendo em vista que, guardando a pretensão de conferir aptidão à personalidade em face da sua necessidade de sobreviver e viver em sociedade, engendra a proposta que converge para a possibilidade de instrumentalizar a autonomia individual, tanto quanto a mudança sócio-histórica.

Recorrendo à imagística do eixo conceitual proposto por Arendt na investigação do processo educacional, a saber, natalidade, que o caracteriza, pois, como forma de inserção de um ser vivo – contrapondo a vida humana, *bios*, àquela que outros seres, como plantas e animais, desfrutam, *zoë* (DUARTE, s/d, p. 85) – em um ambiente preexistente, se à família cabe, em um primeiro momento, o papel em questão, que objetiva, enfim, torná-lo um de seus membros, à escola se impõe o sentido que reclama a conformação ao *modus vivendi* de um arcabouço social que, inter-relacionado idealmente à perspectiva que acena para o horizonte da [auto]transformação [*modus essendi*], tende a sobrepujá-lo, afinal.

De acordo com tal leitura, emerge, pois, como um dos principais problemas do processo formativo-educacional, a questão que envolve a sua incapacidade de cumprir as pretensões conjugadas no âmbito da sua construção identitária, principalmente quanto da [auto]transformação, inabilidade esta que guarda relação com os liames ideológicos que, segundo a análise do professor José de Souza Martins,¹ torna a instituição de ensino do Brasil refém de um sistema que a mantém

atrelada aos pressupostos da guerra cultural e pedagógica contra as famílias atrasadas, supostos redutos da ignorância, redutos de uma cultura rústica e pré-moderna que perturbaria a inclusão das novas gerações no mundo presumivelmente mais desenvolvido da razão, da ciência e da tecnologia (MARTINS, 2008, p. 6).

“Instrumento de guerra civilizadora”, eis a característica que o processo formativo-educacional brasileiro carrega desde os primórdios, quando emergiu a necessidade de desestruturar a cultura nativa, por meio do recurso da catequização que objetivava, em suma, a desconstrução das sociedades primitivas existentes no território brasileiro na época do seu descobrimento, tendência que, segundo José de Souza Martins, esconde-se sob a inaptidão da educação de engendrar o fenômeno da socialização que se impõe em um contexto que denuncia, por intermédio de um estudo da Fundação Itaú Social, que 70% do desempenho escolar depende da família, cabendo à escola 30%. Escolaridade dos pais, renda familiar, moradia, acesso aos bens culturais, eis os fatores determinantes que geram condições que implicam vantagem ou desvantagem para o educando, guardando relação com os índices educacionais, econômicos,

¹ Professor titular de sociologia da Faculdade de Filosofia da USP e autor, entre outros títulos, de **A aparição do Demônio na Fábrica**, Editora 34.

sociais e culturais, pré-requisitos inatingíveis para uma significativa parcela das famílias brasileiras (MARTINS, 2008, p. 6). Conclusão:

Uma escola obsessivamente voltada para a sua própria razão e no geral incapaz de dialogar com as famílias que o desenvolvimento desigual da sociedade e da economia brasileiras deixou confinadas no atraso e nas decorrentes insuficiências econômicas, sociais e culturais. Em boa parte, se a escola brasileira tem clareza quanto a suas funções como agência de educação das novas gerações, tem também imensas dificuldades para compreender sua inevitável função como simultânea agência de ressocialização de crianças e jovens cuja inserção familiar os obriga a viver tempos sociais descompensados e conflitantes (MARTINS, 2008, p. 6).

Se a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” – segundo o Item I, Artigo 206, Seção I, Capítulo III, Título VIII, da Constituição da República Federativa do Brasil (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2002, p. 174) é um dos princípios da base do exercício do ensino, ao resultado da revisão da literatura sobre o desempenho escolar promovida pela Fundação Itaú Social se impõe a crítica de Pierre Bourdieu em relação à “democratização” do sistema educacional, tendo em vista o caráter paradoxal que encerra, pois embora possibilite “o direito ao acesso à escola por alunos de categorias antes excluídas, mantém as prerrogativas decorrentes do privilégio cultural dos mais favorecidos” (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 58).

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada [...] e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

[...] Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro (BOURDIEU² *apud* CATANI, s/d, p. 67).

Se desenvolvimento, sob a perspectiva de uma leitura abrangente, designa os meios de erradicação da pobreza, de elevação da receita e de intensificação das oportunidades de emprego, destacando-se como um dos obstáculos que se impõem à sua construção as deficiências do capital humano em virtude dos baixos investimentos na educação, qual não é a influência do processo formativo-educacional que, embora engendrado pelas inter-relações dos pressupostos do contexto geopolítico, socioeconômico e histórico-cultural da sociedade,

² **A Miséria do Mundo.** 5a. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 485.

inclinando-se, pois, sob o signo de uma relação formalmente igualitária, para a reprodução e legitimação das desigualdades sociais, insinua a possibilidade de mudança, guardando o sentido que Hannah Arendt desvela ao atribuir à escola o papel de realizar a transição entre “o espaço íntimo da família e o mundo público do exercício da cidadania” (CÉSAR, s/d, p. 37).

Uma das três condições que se impõem ao desenvolvimento, segundo o sociólogo Alain Touraine,³ além do “componente” designado como “classes sociais”, ou “coalizão de forças definidas por seus conflitos”, e da “crença na razão” (TOURAINÉ, 2003, p. 11), a cidadania emerge como elemento fundamental, tendo em vista que

o desenvolvimento é sempre de um povo, de um território com suas instituições e sua cultura, pois sem cidadania cada grupo se fecha sobre si mesmo e a competição ou os conflitos entre as partes do conjunto acabam por exauri-lo, como se vê em muitos países africanos (TOURAINÉ, 2003, p. 11).

Se à educação, segundo a perspectiva de Hannah Arendt, cumpre instaurar “o deslocamento do espaço privado da individualidade para o espaço público do bem comum” (CÉSAR, s/d, p. 38), a ênfase dos movimentos de psicologia quanto à questão que envolve a ideia de indivíduo e de individualidade, sintomática da crise da política no mundo moderno, engendrando o fenômeno da “infantilização generalizada”, contribui para a perda das referencialidades de percurso do processo formativo-educacional, que não pode prescindir do diálogo com os valores arquetípicos da cidadania.

Se as famílias, cuja organização e cuja cultura as distancia dos requisitos da escola na prévia preparação de seus filhos, estão enviando à escola crianças e adolescentes distantes dos requisitos culturais pela escola definidos, por outro lado a escola se fechou como agência de socialização e nesse sentido também ela está significativamente atrasada em relação ao que é um direito da família (MARTINS, 2008, p. 6).

Se a tarefa da educação, segundo a análise de Hannah Arendt, é difícil e crítica, tendo em vista a sua contínua exposição “à redefinição de limites entre o público e o privado”, responsabilidade, pois, é a noção que emerge, cuja perda, caracterizando as relações entre pais e filhos e entre professores e alunos, remete ao sentido que envolve tanto as garantias da conservação do mundo quanto às condições para a sua efetiva transformação política (DUARTE, s/d, p. 87-88).

³Diretor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, em Paris, e autor de **A Crítica da Modernidade**, Editora Vozes.

Aspectos conclusivos

Acontecimento complexo que escapa ao fenômeno da absoluta objetificação, a realidade que se impõe aos pressupostos pedagógicos, reclamando a investigação, se não da totalidade do campo científico [no qual emerge inescapavelmente como arcabouço paradigmático], das ciências humanas, especificamente, a saber, a pessoa humana, pois, que como a própria referencialidade destas, caracteriza-se, em síntese, por uma logística que, interseccionando diversas fronteiras do conhecimento, em nenhuma delas se esgota, trazendo como justificativa da sua singularidade o conjunto, que o torna um lugar de convergência autoexplicativa, condição *sine qua non* da sua existencialidade, tanto quanto das dimensões do saber cuja rede de relações para si, em si, de si constrói, alcança relevância a necessidade que se impõe no tocante ao estímulo que envolve da capacidade de raciocínio e julgamento à capacidade reflexiva, as competências do pensar, em suma, tendo em vista que o fenômeno da internalização dos meios cognitivos de compreensão e transformação do mundo, tanto quanto do aprendizado da cultura, detém-se nas fronteiras da escola, a despeito de uma conjuntura sociocultural que acena para a perda do horizonte de um mundo de significações, práticas e valores compartilhados, que emerge no âmbito de um processo [a saber, educacional] que carrega um sentido que se coloca sob o signo da interrogação, como contributo ao “progresso”, não do pensamento, mas da “irreflexão”, uma das principais características da contemporaneidade, que, segundo Arendt, emerge como “a imprudência temerária ou a irremediável confusão ou a repetição complacente de ‘verdades’ que se tornaram triviais e vazias” (CARVALHO, s/d, p. 25).

[...] Como educar numa ordem social em que o que há em comum são os interesses particulares em conflito? Que critérios podem ser evocados para a escolha curricular, por exemplo, dentre a diversidade de tradições, valores, interesses que compõem uma sociedade cada vez mais fragmentada? Como estabelecer critérios comuns e públicos de renovação e escolha curricular numa sociedade que se concebe como o somatório de interesses particulares em tensa competição por espaço e legitimidade? (CARVALHO, s/d, p. 22).

A perda de estabilidade que envolve o conhecimento, tanto quanto os seus potenciais portadores [os educadores], eis a leitura que Arendt propõe para a crise em questão, convergindo, em suma, para pôr em relevo o esboroamento da “autoridade legítima” [que guarda diferenças em relação às condições impostas pela sua ausência e pela sua ilegitimidade], fenômeno que se insinua no mundo moderno desde o âmbito pré-político [a saber, lar e escola] acenando para a

diluição das fronteiras que se impõem entre as esferas pública e privada, que, respectivamente, remete à distinção, quanto à vida do cidadão, entre o que lhe é comum [*koïnon*] e o que lhe é próprio [*idion*], cuja consequência não é senão a substituição de um mundo de significações, práticas e valores compartilhados por uma realidade que advoga a gestão de interesses particulares.

Se a precariedade das relações estabelecidas entre a instituição escolar e o seu entorno social guarda correspondência com os fatores que emergem inter-relacionados da posição que o Colégio Richmond ocupa há sete anos na escala de rendimento escolar da Califórnia, detendo o seu mais baixo grau, caracterizando a improdutividade geral do estabelecimento, em uma das cenas do filme *Coach Carter* a desesperança é exposta pelo professor e técnico Carter por meio de uma estatística que mostra que 50% dos estudantes não se formam, constituindo apenas 6% dos formados aqueles que ingressam na universidade, perfazendo, nessa região, 33% dos homens negros entre 18 e 24 anos o contingente prisional, convergindo para a conclusão de que em Richmond há “80% mais chance de um jovem ir para a prisão do que para a universidade”, segundo a sua fala, que alerta: “[...] Olhem para as vidas de seus pais e perguntem: quero mais do que isto?” (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 60).

É nessa fronteira que o pensamento do educador deve se deter, procurando escapar, pois, à tendencialidade que os assedia e, embora não inteiramente imune, desnudar os mecanismos engendrados dos valores que fundamentalizam, em suma, as inter-relações sociopsicológicas neste universo simbólico do mundo humano, no qual, em virtude da sua essencial não imutabilidade, a absolutização do conceito [que se torna núcleo das “pré-conceitualidades”] não sinonimiza senão racismo, como identifica a leitura bourdieusiana:

[...] É preciso ter em mente que não há um racismo, mas vários racismos: há tantos racismos quantos grupos que precisem justificar sua existência como tal, o que constitui a função invariante dos racismos.

Parece-me muito importante analisar as formas de racismo que, sem dúvida, são as mais irreconhecíveis, e, portanto, as mais raramente denunciadas, talvez porque os que comumente denunciam o racismo possuam certas propriedades que levam a esta forma de racismo. Estou pensando no racismo da inteligência.

[...] Este racismo é próprio de uma classe dominante cuja reprodução depende em parte da transmissão do capital cultural, capital herdado que tem como propriedade o fato de ser um capital incorporado, e, portanto, aparentemente natural, inato. O racismo da inteligência é aquilo através do que os dominantes visam a produzir uma ‘teodiceia do seu próprio privilégio’, como diz Weber, isto é, uma justificativa da ordem social que eles dominam... (BOURDIEU *apud* CATANI, s/d, p. 70).

Se da contemplação do objeto de “pesquisa” à incorporação da indumentária metodológica ao educador não se permite a possibilidade de escapar aos nós simbólicos da rede de conhecimento, nem tampouco da logística institucionalizada neste contexto, importa um movimento no sentido de, a partir deles, capturar os liames da existência, se para ela converge o seu esforço, envolvendo-se com a dinamicidade da vivencialidade humana, sendo capaz de assumir o papel de “o outro”, dialogando simultaneamente por meio da multiplicidade de perspectivas que caracterizam o fenômeno que se convencionou identificar como realidade, tendo em vista que é não menos do que a sua gestação que se põe como proposta para a práxis pedagógica, que implica, enfim, a autoafirmação dos “eus” em seu núcleo pelo sempre inescapável âmbito do “eu-tu”, conforme a conclusão que se impõe pelo resultado alcançado pelo professor e técnico Carter no filme em questão:

A primeira impressão do técnico Carter, ao chegar ao ginásio do Colégio Richmond, foi a de que os rapazes eram zangados e assustados, além de precisarem de disciplina. O triunfo do técnico Carter, expresso no inesperado êxito dos seus alunos atletas – “Vim aqui para treinar um time de basquete e tenho agora alunos, vim para treinar garotos e vocês agora são homens” – se deu no combate ostensivo à indisciplina, no enfrentamento diário aos medos partilhados por aqueles jovens habitantes de uma zona social difícil. [...] (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 65).

Nesta perspectiva, pois, eis o horizonte para o qual converge a leitura do filme *Coach Carter* acerca do papel do educador que, em um contexto social semelhante àquele no qual o Colégio Richmond estava inserido, geralmente dispõe de alternativas, a saber, “desiludir de vez os estudantes ao contar-lhes a verdade de suas improváveis condições de sucesso, ou, então, narrar-lhes uma fábula muito convincente sobre coisas que nunca lhes acontecerão e cuja serventia não é outra senão justificar a si mesmo, o professor, e legitimar a escola” (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 65), construindo o professor e técnico Carter um viés que acena com a rejeição ao modo de operação da escola, em relação à sua indiferença, não a relegando, contudo, às fronteiras do desencantamento, à medida que explicita a lógica do sistema, contraposto aos seus alunos atletas, propondo uma aliança entre a biblioteca e o ginásio que funcione em seu benefício, tornando, dessa forma, possível o improvável, e real o nunca sonhado (ANDRADE; PEREIRA, s/d, p. 65).

1. Impor materialidade às forças que se conjugam sob a penumbra da abstracionalidade, desnudando os imperceptíveis liames que as inter-relacionam no processo de gestação da realidade socioeducacional.

2. Não se permitir seduzir pela tendencialidade tecnicista da razão instrumental que, unilateralizando os pressupostos da práxis pedagógica, converge para a absolutização dos veículos que carregam a capacidade de quantificar determinada realidade, superestimando as macroestruturas em detrimento dos nós que as arrastam consigo, cujas raízes, demandando interpretação, reclamam para si o peso do sentido.
3. Envolver-se com o movimento das vivencializações humanas a fim de que o seu procedimento pedagógico renuncie aos atalhos da autocentralidade teórica, não se pretendendo como um fenômeno acabado, mas, aceitando o risco da indeterminação que da complexidade da existência emerge, dialogar com o precipício do absurdo por meio do arcabouço da inter-trans-multidisciplinaridade.

Concernente às formas pelas quais o educador, no processo de planejamento, pode contribuir com a práxis pedagógica, eis as fronteiras com as quais a mensagem do filme *Coach Carter* dialoga:

1. Conferir visibilidade às estruturalidades que, determinando a dinâmica das vivencialidades humanas e condicionando o funcionamento da sociabilidade, escapam à circunscrição da perspectivação dos sujeitos [agentes] do processo.
2. Construir uma perspectivação que interseccionalize a dimensão subjetiva [núcleo de convergência da percepção intelectual-afetiva-volitiva, consciencial, em suma, tanto quanto da tendencialidade orgânica] e a estruturalidade objetiva, capturando a relação entre o que se impõe como realidade no campo interpessoal e como “o-que-se-impondo” propõe para um ente que jamais se permite o sequestro do “é”, autoafirmando-se desde sempre como “ser-sendo”.
3. Desenhar rastros de consciencialidade que desconstruam o beco sem saída da imutabilidade da logística estrutural da realidade sociopsicológica, acenando para a possibilidade de transformação que o umbral da “territorialidade do saber” [científico e/ou filosófico] incorpora, desde que, transpondo as suas fronteiras, os entes sociais pretendam-se como agentes, mais do que sujeitos, do processo formativo-educacional.

Ficha Técnica

Título	Coach Carter – Treino para a Vida, Treinador Carter [português], <i>Coach Carter</i> [inglês]
Ano	2005
Produção	Estados Unidos
Direção	Thomas Carter
Roteiro	XXX
Elenco	Samuel L. Jackson Rob Brown Channing Tatum Rick Gonzalez Denise Dowse
Gênero	Drama, Esporte
Idioma original	Inglês

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Maria da Conceição Lima de; PEREIRA, Gílson Medeiros. **Coach Carter ou a segunda chance dos excluídos do interior**. Bourdieu. Em Ato. Bourdieu Pensa a Educação 5. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento. s/d.
- BARAQUIN, Noëlla; LAFFITTE, Jacqueline. **Dicionário de Filósofos [Dictionnaire des Philosophes]**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Coleção Lexis. Lisboa: Edições 70. 2004. 397 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983. p. 205-206. *apud* CATANI, s/d, p. 70.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **A crise na educação como crise da modernidade**. Hannah Arendt Pensa a Educação. Hannah Arendt Pensa a Educação 4. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento. s/d.
- CATANI, Denice Barbara. **Excertos bourdieusianos**. p. 66-73. A educação por Bourdieu. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a educação 5. São Paulo: Segmento. s/d. 90 p.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A educação num mundo à deriva**. Hannah Arendt. Conhecimento e Saber. Hannah Arendt Pensa a Educação 4. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento. s/d.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Coleção Páginas Amarelas. Texto Integral. Volume 20. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura. 2002. 331 p.
- DUARTE, André. **Educação: entre a tradição e a ruptura**. Hannah Arendt. Bibliografia Comentada. Hannah Arendt Pensa a Educação 4. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento. s/d.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. 2a. edição – Revista e Ampliada. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986. 1.838 p.
- HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa**. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. **Da essencialização da realidade**. Revista Filosofia Capital. Vol. 4. Edição 8. Ano 2009. Disponível em <<http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/89>>. Acesso em 07/01/2009.

MARTINS, José de Souza. **Quem não fez a lição?** O problema do aprendizado não está no descompasso entre os pais e a escola, mas no contrário. Aliás J6. O Estado de S. Paulo. 2/11/2008.

TOURAINÉ, Alain. **Decepção e esperança na América Latina**. Tradução de Rubia Prates Galdoni. Mais!. **Folha de S. Paulo**. 28/09/2003.

WIKIPÉDIA. **A enciclopédia livre**. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Coach_Carter>. Acesso em 2 de nov. de 2010.