

A educação como mediação: espaço social e política pública

APARECIDA LUZIA A. ZUIN*

RESUMO

Neste artigo, apresenta-se a ideia de educação como mediação, ou seja, por educação, neste caso, compreende-se uma política social planejada pelo Poder Público para servir à cidade, à comunidade e aos seus usuários. O modelo de educação que se pretende “mediação” é articulado e consolidado, dando unicidade às suas ações, a fim de se atingir o objetivo da fomentação do “valor ético discursivo”. Isso significa que a educação é o espaço cuja proposta insere o debate nas escolas das comunidades com o objetivo de combater o tráfico de influências da gestão municipal nas tomadas de decisões e nos gerenciamentos das ações educativas e educacionais da escola.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Mediação. Espaço social. Política.

Abstract

This article presents the idea of education as mediation, or by education in this case, we understand a social policy planned by the government, to serve the city, the community and its users. The model of education that pretender to "mediation" is articulated and consolidated giving unit to their actions, this is objective in order to of "discursive ethical value", which means to say that education is the space, whose proposal is the debate in the communities where schools are located, in order to combat trafficking in influence of the municipal administration in decision making and managements of actions school's educational.

Key words: Education. Communication. Mediation. Social space. Politic.

Introdução

Para garantir os eixos que constituem o espaço social da educação, é necessário incorporar ao projeto político-pedagógico das escolas a sistematização da metodologia dialógica. A ideia freireana sobre a metodologia dialógica consiste na proposta que “permite”, mediante a gestão democrática participativa, dar condições à comunidade de recepcionar a escola no seu espaço físico, enquanto se insere na constituição do projeto educacional. A ação da comunidade, nesse caso, se integra às ações do Poder Público, conforme definidas nas diretrizes do projeto político-pedagógico (PPP).

De acordo com esse paradigma freireano, qualquer proponente do PPP recusa o autoritarismo, o antidiálogo, a publicidade. Desse modo, ao planejar o PPP embasado no ideal

* Doutora pelo Programa de Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora adjunta do Departamento de Artes (Artes Visuais, Teatro e Música) da Universidade Federal de Rondônia. Líder do Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo (GESJOR). Pesquisadora nas áreas de políticas públicas, espaço urbano, *webjornalismo*, educação, política e comunicação. profalazuin@unir.br; alazbr@yahoo.com.br.

freireano, os idealizadores da escola como espaço democrático defendem uma educação, humana, autônoma e democrática para a libertação do indivíduo. Num sentido mais amplo, esse ideal, para Freire (1980) significa uma política pública educacional nunca pensada de modo sectário, mas como mediação, porque pretende não impor a ação sobre os outros, e, sim, uma educação que ultrapasse a “sloganização”. Contrária a ideia de “sloganização” mencionada por Freire (1980), se encontra a proposta da educação como lugar da mediação - a escola cidadã -, espaço social onde o indivíduo é visto com dignidade e respeito. A escola passa a ser, nesse modelo, o espaço da educação *media-ativa* que agrega, na sua concepção “democrática”, a comunidade do seu entorno. Educação como mediação transcende a sala de aula e o espaço escolar, alcança a comunidade e a cidade num todo.

Na educação como mediação destaca-se, também, a descentralização do poder na figura do gestor, isto é, busca-se o discurso articulado, que não parece possível sem o domínio da sensibilidade e da descentralização do poder porque, para Freire (1980, p. 60, *apud* PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2002, p. 109), “alcançada a descentralização, há o início de um processo estimulador e viabilizador das parcerias”. A concentração do poder na figura do gestor enfraquece a ação comunicativa e educativa, pois, autocrática, a concentração estimula a subordinação e inviabiliza a participação da comunidade onde a escola se insere e, do mesmo modo, impossibilita a participação direta e ativa dos sujeitos que a compõem: alunos, professores, gestores, pais e comunidade em geral. Frisa-se, nesse aspecto, que somente a gestão democrática é coerente com a natureza de uma organização educacional, que visa à participação relacionada a um processo educativo que contribua para o crescimento humano dos indivíduos e para a transformação da sociedade, por isso, e sobretudo, é incompatível com os princípios da “sloganização”, típica da sectarização:

A sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acríica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário por ‘nascença’, ou esquerdista. O sectário não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, é fanatismo. Daí a inclinação do sectarismo ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto. (FREIRE, 2006, p. 59)

Portanto, quando o Poder Público adota a metodologia dialógica para a programação política educacional, parte da convicção de que todos têm o direito de usufruir do ambiente educativo da instituição escolar, porque, ao mesmo tempo em que adquirem conhecimentos,

os sujeitos participam do processo de educação e dos espaços públicos. É com esse sentido que o Poder Público cria espaços para a participação da comunidade, com o objetivo de que ela venha administrar a escola ao lado dos gestores. Por isso, à medida que se colocam como propositores de projetos educacionais, os gestores se posicionam como instâncias de poder administrativo voltadas para a prática da educação democrática, como preconiza a ideia da educação como mediação.

Desse modo, para os idealizadores da educação como mediação, o plano de concretização, além de obedecer à obrigatoriedade da realização de planejamento das ações do Estado, procura “conclamar” os sujeitos envolvidos no processo educacional a fim de definir precisamente quais devem ser seus fins e também os meios necessários à sua consecução.

Para Padilha e Silva (2004, p. 29), a sistematização da metodologia dialógica, “aquela residente no paradigma freireano, é fundamental para o desenvolvimento da cidadania”. O paradigma de Paulo Freire concentra-se no diálogo que deve servir à construção dos consensos ativos, ouvindo o outro. É, pois, na possibilidade de cada um se pronunciar no espaço social que se constrói a ação coletiva e, nela, se respeita a individualidade e a diversidade dos sujeitos. Nesse desenvolvimento, a questão central se volta ao desafio do discurso da práxis educativa das quais se originam propostas alternativas de mudanças no modelo de educação dirigida, manipuladora ou voltada à propaganda, porque, para Freire (2004, p. 109),

a propaganda, o dirigismo, a manipulação, como armas de dominação, não podem ser instrumentos para a reconstrução de homens oprimidos... Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase coisas, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

A educação *media-ativa*

A educação, para Freire (2004, p. 29), é aquela que liberta porque, oferecida no ambiente de participação e diálogo, possibilita ao sujeito descobrir seus potenciais e, como consequência, coopera para a elaboração do projeto educacional para seus semelhantes. Para a efetivação desse apelo sensível, Freire chama a atenção dos sujeitos responsáveis pela educação para a importância da convocação dos envolvidos – família, gestores públicos e pedagógicos, educadores e educandos – a assumir com lucidez a proposta educacional *na e com* a sociedade. Desse modo, o campo de educação se volta para o atendimento de todos os

indivíduos, como espaço social receptor das diferentes “vozes”. Ao compartilhar a experiência de se colocar em discurso com as outras “vozes” do seu meio, os indivíduos começam a compreender que a consciência e o mundo não podem ser entendidos separadamente, de maneira dicotômica, mas em suas relações complementares ou contraditórias.

Determina, nesse contexto, a possibilidade de os sujeitos construírem a história, com base em dada circunstância concreta de uma estrutura que já existe no mundo. Desse modo, para Freire (2004, p. 11-12),

o tempo e o espaço têm que ser um tempo-espaço de inclusão, de possíveis realizações e participação, e não um tempo-espaço que é determinado mecanicamente. Logo, o presente e o futuro não são dados, predeterminados ou preestabelecidos, mas construídos, por isso, a história é possibilidade e não determinação.

Quando os sujeitos entendem esse sentido histórico, a educação também é convertida em possibilidade, dotada de valores e descobertas limitáveis, e não de acasos. Porque “é limitável, ou limitada ideológica, econômica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia” (FREIRE, 2001, p. 90-91). A eficácia da prática educativa é o resgate da liberdade se, por algum motivo, o indivíduo deixou de senti-la ou vivenciá-la. Para o autor, a liberdade se conquista na singularidade do efetivo compartilhamento de ideias e ideais das pessoas na construção do cognitivo. A ideia de educação se desenvolve sem “opressão e manipulação”, a fim de que o indivíduo possa perceber o mundo pelo seu olhar e não por meio dos exercícios de outrem. Afinal, a visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo; a liberdade “é a matriz que atribui sentido à prática educativa na medida da participação livre e crítica dos sujeitos”. (FREIRE, 2006, p. 15)

O problema central da tese freireana é a defesa de uma educação que visa o “respeito pelo conhecimento gerado na cotidianidade do sujeito, o respeito por sua linguagem, sua cultura, por sua identidade cultural” (FREIRE, 2006, p. 15). Todas essas condições devem ser levadas em conta antes da elaboração do projeto pedagógico da escola, ou mesmo antes da construção do prédio escolar.

Como processo permanente, esse modelo de educação se dá *pelos e nas* relações, seja do indivíduo para outro indivíduo, ou ainda do indivíduo com o seu meio. Em face dessas relações, os discursos provenientes da prática educativa libertadora se direcionam àquela eficácia e à estruturação do círculo de cultura; unidade de ensino que substitui a escola

autoritária, por estrutura e tradição. A inteligência, nesse caso, espera por um discurso livre que, não sendo neutro, faz com que os sujeitos se posicionem perante o mundo.

Além das ideias acima, a fim de complementar o pensamento da educação como espaço social e de integração, Paulo Freire defende a proposta das *Cidades Educadoras*, porque a educação vista como possibilidade pode ser a realizadora e a propulsora dos diferentes discursos existentes no espaço urbano que se entrelaçam gerando saberes. Saberes do corpo, dos gostos, dos semelhantes, dos gêneros, da política etc. Segundo Gadotti (2004), é a cidade como espaço de cultura e como espetáculo da vida, e a cidade como troca de saberes e competências. Do mesmo modo, Freire entende a educação da cidade relacionada às diferenças interculturais existentes em seu ambiente e, como prolongamento delas, de nações.

Portanto, o sujeito reage de modo consciente com o objetivo de não ser “domesticado”, o que significa uma realização educativa que lhe permite, à medida que se coloca no mundo, a adquirir a competência para fazer a leitura crítica deste mesmo mundo.

Em torno dessa afirmação, Freire (2006, p. 22) destaca que “a Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de criar, de sonhar, de imaginar”. Enquanto educadora, a Cidade também se educa. Muito dessa tarefa depende da política em torno de como sublinhar este ou aquele conjunto de memórias da Cidade. Para isso significa (re)conhecer a natureza política de projetos educacionais que supõem descartar o cunho assistencialista para contextualizá-los nas características de cada lugar. Para Freire (2006, p. 65) “o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência”, que nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.

Buscando a educação comprometida e dialógica no contexto de Cidade Educadora, Freire (2003, p. 43) aponta três desdobramentos temáticos de suma importância: i) “Educação para a Qualidade; ii) Qualidade da Educação e iii) Educação e Qualidade de Vida”.

Não há “qualidades” que possam ser consideradas como absolutamente isentas, uma vez que valores são vistos de ângulos diferentes, em razão de interesses de classes ou de grupos. Por isso, nos dizeres de Gadotti (2004, p.2), a “educação com qualidade social” manifesta-se em sua concepção plena, na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, superando os estreitos limites da democracia puramente representativa. Nesse contexto, a educação se volta para

toda a comunidade, reconduzindo-a e integrando-a ao espaço, à estrutura didático-pedagógica e à gestão da cidade.

Nesse alcance, a gestão democrática participativa “aquela que se promove em conjunto”, tem em seu bojo o campo da esfera comunicativa. Com esse processo, o campo da gestão democrática participativa passa a contemplar o cotidiano das pessoas e dos grupos sociais, assim como o uso das ferramentas da informação nos processos educativos na escola, na comunidade ou na cidade

Para Freire (*apud* PADILHA, 2004, p. 28), outro dado importante, para a realização de uma educação com qualidade social e sem fragmentação das propostas pedagógicas, é a preocupação que os envolvidos devem ter em não separar a teoria e a prática, pois sabe-se que o distanciamento do discurso teórico com o realizado, muitas vezes, pode causar danos irreversíveis à educação (uma “coisa” é o que se propõe outra, o que se faz).

Em Freire, as questões que se apresentam nos parágrafos acima são marcadas pelo pensamento de que a escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento; desse modo, ele considera outros espaços sociais como propícios à interação de práticas pedagógicas diferenciadas, de maneira a possibilitar as experiências do cotidiano dos sujeitos no seu aprendizado. Não resta dúvida de que a noção de “politicidade” da educação que Freire menciona se volta para o oferecimento de uma política educacional crítica, superando os obstáculos de um sujeito disperso e/ou desvinculado do seu mundo vivido. Desse modo, chama a atenção para uma educação como lugar da ação política e de expressão do sujeito. Importante neste contexto destacar que o mundo vivido, tal qual concebido por Habermas (1997, p. 53), permite a ação comunicativa, onde deve dominar a ação dos sujeitos no ambiente, logo, um espaço social – lugar por excelência do agir comunicacional, cujo domínio é historicamente constituído de modo democrático e do uso livre e público da razão do sujeito.

Sob essa perspectiva, o espaço social de educação tenderia a ser o espaço onde os sujeitos poderiam construir a comunidade de comunicação, onde se praticassem os ensinamentos necessários, consubstanciados em um processo político-pedagógico substantivamente comunicativo-dialógico, pois, conforme se prevê, essa concepção está voltada para a relação sujeito/sujeito, em vez de sujeito-objeto. Portanto, o que está pressuposto nesse argumento da ideia da comunidade de comunicação é que a consciência – “determinada pelo cogito ou como a percepção transcendental – pode ser identificada e determinada apenas em relação ao jogo de linguagem existente, ou seja, em relação à

comunidade de comunicação real” (MÍLOVIC, 2002, p. 203), ao passo que o que está indiretamente pressuposto é a ideia da comunidade de comunicação ideal.

Para Mílovic (2002, p. 203), somente no âmbito desse jogo de linguagem pode-se explicar significativamente o *cogito*, e a tentativa de tornar essa explicação válida aponta para a comunidade de comunicação ideal, que é, por isso mesmo, implicitamente antecipada. Deve ser possível para uma consciência pensante expor e tornar válidas suas representações.

Segundo Habermas (1997 *apud* MÍLOVIC, 2002, p. 206-207), é a comunidade de comunicação que nos permite afirmar o que declaramos como verdadeiro relativamente ao mundo objetivo, como correto em relação ao mundo social, como sincero em relação ao mundo subjetivo.

Em outras palavras, relativamente ao significado, pressupõe-se a comunidade de comunicação real, enquanto que a relação à validade, pressupõe a ideal. Ademais, a comunidade de comunicação real mostra o presente, e a ideal somente aponta para o futuro. (MÍLOVIC, 2002, p. 206-207)

Como se objetiva neste projeto educacional, as potencialidades humanas não são neutralizadas pela racionalidade tecnológica ou pela dessublimação do sujeito. O discurso destinado à escola nesse paradigma de comunidade de comunicação pressupõe um modelo que preza o diálogo entre as partes: primeiro com a sociedade e seu ambiente, depois com o Poder Público, para, em seguida, consolidar o fenômeno do prazer pela escola.

Nessa ordem, as necessidades sociais das comunidades (lugares) passam a ser motivos estratégicos para gerar métodos capazes de introduzir o sujeito na realidade, mas com capacidade de identificá-las e superá-las. Isso porque as “vozes” da comunidade como forma de comunicação ou rede destinada a fundamentar as possíveis validades da ação comunicativa, como trabalha Habermas (1997), visa, ao mesmo tempo, ao agir comunicativo, porém, com clareza lógica e argumentativa. Desse modo, supõe-se transformar o espaço da escola no lugar “para a explanação e discussão para a fundamentação das pretensões de validez problematizadas”. (HABERMAS, 1997, p. 53)

Ao abordar a gestão participativa, é válido lembrar que não estamos limitando nossa análise às ações da comunidade, pois, embora esta seja a responsável pelo processo comunicativo dentro da escola, em um processo democrático participativo, a ação do governo faz parte do rol das ações educativas, por ser o Poder Público responsável por administrar a política pública.

É graças à orientação da ação comunicativa – sociabilidade, espontaneidade, solidariedade e cooperação – que, segundo Habermas (1997), privilegia-se a competência comunicativa e, por conseguinte, os indivíduos fazem afirmações sobre fatos, julgam as ações e as normas e dão expressão aos seus sentimentos e vivências. Prossegue o teórico: “Por isso mesmo, a ação comunicativa é mais rica, mais complexa e abrangente, porque permite que o indivíduo se situe no mundo, com o qual interage em vários registros”. (HABERMAS, 1997, p. 53)

Os valores afirmados por Habermas se relacionam com aqueles defendidos por Paulo Freire na realização da educação cidadã dialógica. Se, por um lado, a educação para Freire se faz privilegiando a história de vida dos sujeitos e dos discursos destes na construção do próprio conhecimento, do mesmo modo, Habermas permite-nos entender que toda a ação que envolve a comunicação deve ser discutida pelo grupo, pela comunidade, buscando o consenso e a efetiva cooperação dos participantes.

Nesse sentido, o discurso público, para a concretização dessa práxis educativa, pressupõe identificar na comunidade de comunicação o referencial da proposta educacional, por isso tem como meta tornar o espaço público em espaço de interação plenamente democratizado – não num tempo distante, mas no presente dos sujeitos. Portanto, ao investir na gestão democrática participativa, o governo tenta promover e fazer “visível” pelos modos de educação, prevista aqui, a centralização dos fatos educacionais nos atos comunicativos da comunidade. Uma construção discursivo-verbal que deve estar presente no texto do PPP, cuja evidência é um conjunto contínuo de ações a fim de ser “seguido” por todos os sujeitos envolvidos. Uma construção discursivo-verbal apoiada nas diretrizes institucionais e o governo ou Poder Público como condutor desse “modo de fazer discursivo” se comprometem a elaborá-lo.

Para que o processo de educação inclusiva seja disponibilizado a todos os envolvidos que circundam esse espaço social – a escola –, é preciso permitir a comunicação dialógica. Entretanto, corresponde a esse ideal a integração da comunidade no trajeto histórico da cidade. Tanto Freire, apresentado na Pedagogia, quanto Juan Bordenave, na Ciência da Comunicação, defendem que a ação comunicativa dialógica somente se concretiza quando a sociedade acolhe o contexto vivido e se relaciona direta e indiretamente com ele:

Como qualquer outro elemento que integra a sociedade, a comunicação somente tem sentido e significado em termos das relações sociais que a originam, nas quais ela se integra e sobre os quais influir. Quer dizer que a

comunicação que se dá entre as pessoas manifesta a relação social que existe entre essas mesmas pessoas. (BORDENAVE, 1983 p. 12)

O fundamento dessa dinâmica educativa, desde o pensamento freireano, passando por Bordenave, até chegar a Habermas, é a linguagem. Porque, o que é defendido pela gestão pública para a escola tem como denominador comum a linguagem, a fim de integrar os pontos de vista pedagógico, comunicativo e sociológico e tornando possível a unidade na inter e na multidisciplinaridade – a expressão da ação comunicativa da comunidade no desenrolar e/ou desenvolvimento do projeto. “A ação comunicativa permite que os atores movimentem-se, relacionando-se diferentemente com os objetos da natureza, com as pessoas na sociedade e com as pulsões e os fantasmas de sua própria interioridade”. (HABERMAS, 1997, p. 53)

Ao considerar essa ação educativa e comunicativa com a perspectiva de compartilhar as ações do dito com o “feito”, os sujeitos da comunidade se dispõem a personificar seus discursos ou a relacionar os métodos educativos aplicados no espaço escola com a sua realidade, suas angústias e dificuldades do mundo vivido. A educação prevista tem, nessa relação dinâmica e processual, a perspectiva de estimular os envolvidos com o objetivo de desafiar, no debate, os discursos dominantes e centralizadores. Nesse grau de execução os atores, segundo Habermas (2003, p. 165),

tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas. Em ambos os casos, a estrutura teleológica da ação é pressuposta na medida em que se atribuiu aos atores a capacidade de agir em vista de um objetivo e o interesse em executar seus planos de ação.

A cada época, é constatada a necessidade de criar meios educacionais que visem subsidiar o indivíduo para adaptá-lo às novas condições de vida social e, ao mesmo tempo, assegurar sua satisfação e valorização pessoal. Embora nessa realidade a educação possa parecer a solução para todo mal-estar da sociedade, as inferências que se fazem dela, à medida que se experimentam os modos de vida dos sujeitos, devem levar em conta seus pré-requisitos, o que significa valorizar o sujeito com base no conhecimento prévio que ele tem do mundo que o cerca, porque o conhecimento que se produz social e historicamente, segundo Freire (1997, p. 45), “tem historicidade. Não há argumento novo que, produzido se “apresente” isento de vir a ser superado”.

Com essa perspectiva socioeducacional, o Poder Público propõe uma “suposta ética discursiva”. Ao empregar essa “suposta ética discursiva” *o esforço da (re)construção*

discursiva, incide sobre os fundamentos que repousam sobre a razão, mais especificamente, sobre a razão comunicativa.

Nesse sentido, Freitag (1997, p. 45) diz “que a razão comunicativa de Habermas implica o esforço a um fazer”. Nesse contexto, um fazer expresso que proporcionaria, às comunidades entorno das escolas, a competência comunicativa. Esse esforço identificaria o caminho para alcançar a “constituição da consciência moral, mediante a competência comunicativa do ator individual, remetendo ao caráter intersubjetivo, dialógico, da ética discursiva”. (FREITAG, 1992, *apud* GOMES, 1997, p. 52)

Kohlberg (2003, p. 154-155), tomado como exemplo por Habermas, nos ajuda a compreender a participação do sujeito na construção da própria aprendizagem. Nessa fase, para o teórico, não se deve desmerecer os pré-requisitos subjacentes aos discursos do seu mundo da vida. Menciona que o desenvolvimento da pessoa é dotado de significado quando o indivíduo transforma e diferencia as estruturas cognitivas já disponíveis em cada caso, o que supostamente fará com que ele consiga resolver melhor do que anteriormente a mesma espécie de problema. Em outras palavras, o processo de maturação do indivíduo que Freire explicita no processo de aprendizagem é, conforme Kohlberg (*apud* HABERMAS, 2003, p.155), “o estágio de princípios éticos universais”, em concordância com Jean Piaget, resultado de uma reorganização criativa e de um inventário cognitivo preexistente. Ambos os autores, diz Habermas, fazem suposições sobre a lógica interna de um processo de aprendizagem.

É, portanto, por meio desses marcos referenciais pedagógicos (educacionais) e discursivos (comunicacionais) que as comunidades do entorno das escolas passariam a se organizar no espaço cultural de aprendizagem – o grande espaço que se abre e onde os cidadãos poderiam gozar o direito da cidade, num movimento espacial e temporal que permitiria envolver a comunidade tornando-a “aprendente”. Isso implica, nos dizeres de Gadotti (2004), falar de educação cidadã, porque tratar do diálogo entre a escola e a cidade e os seus moradores é pensar a educação cidadã sem deixar de compreendê-la dentro da escola participante, escola “apropriada” pela população como parte da “apropriação” da cidade a que pertence.

Com o objetivo de tornar o espaço público plausível para as suposições que acabamos de desenvolver sobre a ontogênese das perspectivas da comunidade e seu entorno como protagonista daquela ação educativa, apoiamo-nos sobre os pontos de vistas daqueles que defendem uma comunicação na sua totalidade, visto que a percepção dada é um projeto que

não “deve ser” ancorado e/ou regulado por normas do agir por autoridade e governado por interesses político-partidários, constituído por uma ação estratégica do Poder Público.

Com tal formulação, e na linha de educação restauradora do discurso popular, a educação como mediação obedeceria aos critérios gerais que norteiam a política do bem-estar social, aqueles previstos no eixo político-administrativo da Cidade Educadora. Nessa tentativa, a gestão municipal se assume como sujeito cognoscente à frente do processo que busca defender e mobilizar a prática educativa relacionando-a à prática política.

É desse modo que se instaura o princípio ontológico alocado por Freire (2003, p. 22): “espaço educativo a serviço do coletivo e não apenas como instrumento ou método tecnológico ou modo assistencialista”. À escola caberia, portanto, “a obrigatoriedade de responder de modo universal à necessidade do saber: histórica, política e ideologicamente de acordo com a cultura do lugar”.

Trata-se, com esse modelo, de observar, no conjunto das propostas comunicativas e educacionais, o aperfeiçoamento da escola fora dos aspectos propriamente pedagógicos, didáticos e interiores – inclusive político-administrativo, porque o primeiro movimento é possibilitar a abertura do espaço escolar à comunidade, aos alunos, pais etc.; sucede num segundo movimento a transformação do espaço público num espaço de cultura com múltiplas atividades, onde os envolvidos se voltam para a aprendizagem, a autoaprendizagem e a alteraprendizagem; espaço condicionador da criação da rede dialogizante. Assim, como menciona Habermas (1997, p. 29), “um lugar dos atos comunicativos dentro da interação social, indicado pelas mediações por ele significados”, ou seja – mediação.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *O que é política?* 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.
- FERRARA, Lucrécia D’Alessio. Cidade: meio, mídia e mediação. *Matrizes*, n. 2, p. 39-53, abr. 2008.
- FERRARA, Lucrécia D’Alessio. *Comunicação, espaço, cultura*. São Paulo: Annablume, 2008.
- FERRARA, Lucrécia D’Alessio. *Design em espaços*. São Paulo: Rosani, 2002.
- FERRARA, Lucrécia D’Aléssio. *Ver-a-cidade*. São Paulo: Nobel, 1988.
- FERRARA, Lucrécia D’Aléssio. *Os significados urbanos*. São Paulo: FAPESP/EDUSP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*.. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. v. 1: A sociedade brasileira em transição.

- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREITAG, Bárbara. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 1992 *apud* GOMES, Pedro Gilberto. *Comunicação social; filosofia; ética; política*. São Leopoldo: Unisinos, 1997.
- GADOTTI, Moacir; PEREZ, Maria Aparecida. *O projeto educacional dos CEUs*. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2002.
- GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia (Org.). *Cidade educadora: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.
- GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa Sobre o conceito e a experiência das “Cidades educadoras”. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia. *Princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.
- GADOTTI, Moacir. *Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)*. São Paulo, 2004.
- GOMES, Pedro Gilberto. *Comunicação social; filosofia; ética; política*. São Leopoldo: Unisinos, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo: teoria da ação comunicativa*. Tradução de Guido A. de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. Sobre a estrutura de perspectivas do agir orientado para o entendimento mútuo. In: _____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. COMPLETAR *apud* MÍLOVIC, Miroslav. *Filosofia da comunicação: para uma crítica da modernidade*. Tradução do manuscrito em inglês de Verrah Chamma. Brasília: Plano, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. Teoria da ação comunicativa. In: GOMES, Pedro Gilberto. *Comunicação social; filosofia; ética; política*. São Leopoldo: Unisinos, 1997.
- KOHLBERG, Lawrence. Estádio 6: O estágio de princípios ético universais. In: HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sergio Alcides. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.

MÍLOVIC, Miroslav. *Filosofia da comunicação: para uma crítica da modernidade*. Tradução do manuscrito em inglês de Verrah Chamma. Brasília: Plano, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da. *Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Cortez, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Gestão, currículo e diversidade: Formação dos Gestores. O projeto educacional dos CEUs*. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2002.

SERPA, Ângelo. *O espaço público na cidade contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2007.

ROSSI, Aldo. *A arquitetura da cidade*. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira: o meio técnico-científico*. 5. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2005.

SERPA, Ângelo. *O espaço público na cidade contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2007.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. *Trocando olhares: uma introdução à construção sociológica da cidade*. São Paulo: Studio Nobel/EDUC, 2000.

ZUIN, Aparecida Luzia A. *Comunicação e semiótica: da teoria ao texto*. São Paulo: Academia Editorial, 2008.

ZUIN, Aparecida Luzia A. *O uso da educação como mediação*. 2009; 246 páginas. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) São Paulo, 2009.