

PENSAR A (IM)POSSIBILIDADE DA ESPECIFICIDADE DA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

THINK THE (IM) POSSIBILITY OF SCHOOL SPECIFICITY IN PANDEMIC TIMES

Jenerton Arlan Schütz

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3603-7097>

Cláudia Fuchs

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: claudia_fr17@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7586-6747>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v1i1.9>

Recebido em: 12.08.2020

Aceito em: 09.10.2020

Resumo: O presente escrito examina a (im) possibilidade de se pensar a especificidade da escola em tempos de pandemia. O estudo é conduzido a partir das teorizações de Masschlein e Simons (2017) e de outros potentes interlocutores, situando-se o debate em torno do que pode ser considerado a especificidade da escola, principalmente em tempos que muitos endossam a própria condenação da escola. Num primeiro momento apresenta-se as demandas, reformas e acusações endereçadas à instituição escolar; detecta-se três demandas específicas na realidade brasileira, a saber, o movimento “Escola sem partido”, a reforma do “novo” Ensino Médio e a proposta do Homeschooling. Num segundo momento traz-se à luz elementos que orientam para uma espécie de defesa da especificidade da escola, ou seja, reflete-se sobre a escola face as acusações, críticas, demandas e reformas em pauta. Destarte, indagamos: o que merece ser preservado para que a escola não deixe de ser escola e se torne obsoleta? Para que servem as escolas contemporaneamente? Por que devem (ainda) ser mantidas?

Palavras-chave: Críticas. Escola. Pandemia. Reformas.

Abstract: This paper examines the (im) possibility of thinking about the specificity of the school in times of pandemic. The study is conducted from the theories of Masschlein and Simons (2017) and other powerful interlocutors, with the debate surrounding what can be considered the specificity of the school, especially in times when many endorse the school’s own condemnation. At first, the demands, reforms and accusations addressed to the school institution are presented; three specific demands are detected in the Brazilian reality, namely, the “School without a party” movement, the reform of the “new” high school and the Homeschooling proposal. In a second moment, elements that guide a kind of defense of the specificity of the school are brought to light, that is, it is reflected on the school in the face of the accusations, criticisms, demands and reforms on the agenda. Thus, we ask: what deserves to be preserved so that the school does not stop being a school and becomes obsolete? What are schools for today? Why should they (still) be maintained?

Keywords: Criticism. School. Pandemic. Reforms.



1 Introdução

Em tempos de pandemia, de isolamento social e de desaceleração dos fluxos diários, a discussão sobre o sentido da escola e o seu papel civilizacional se faz necessária. No dizer de Arendt (2013), toda crise é uma oportunidade para se pensar sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, isto é, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2017) são interlocutores potentes para todos aqueles que se interessam pela escola, seja para defendê-la ou para criticá-la. O exercício de pensar a escola no tempo presente é um modo de chamar a atenção para algo da escola que nos parece estar oculto, principalmente num universo escolar marcado pelas competências, habilidades e por uma sociedade da aprendizagem que objetiva envolver e domar a escola – *skholé*.

Não há como falar de/da escola sem ir às suas raízes, sem refletir sobre aquilo que ela tem de público e de comum, e o que pode fazê-la uma forma específica de conservar e renovar o mundo humano comum. Afinal, há algo na escola que consideramos digno de ser conservado, isto é, que não pode ser relegado ao esquecimento.

Contudo, arriscamos dizer que a história da escola, talvez, seja uma história de contínuos esforços que tentam roubar dela o próprio caráter escolar. A escola é continuamente criticada, depredada, castigada, acusada, desmantelada. Acusa-se a escola de ela ser velha, desatualizada, desmotivadora, ineficaz, ultrapassada, alienante, doutrinadora, disciplinadora, homogeneizante, de não preparar os alunos para o “mercado de trabalho”, ou então, para a “vida real”.

As acusações supracitadas têm encontrado cada vez mais ressonância na grande imprensa, nas redes sociais, nos discursos empresariais, em determinadas instituições privadas, na retórica de alguns políticos e, se não bastasse, a grande maioria se colocou (passivamente) em favor de tais acusações. Desse modo, está a se constituir uma espécie de opinião coletiva de que a escola, de fato, precisa ser completamente reformada para que consiga servir a estrutura social, ao sistema econômico e formar/treinar os futuros trabalhadores/consumidores para que estes sejam, verdadeiramente, produtivos, flexíveis e eficientes.

Nesse sentido, a pandemia trouxe consigo, de um dia para o outro, a suspensão de aulas, o fechamento de escolas, e recolocou em pauta a especificidade da escola e do professor. O fato de sermos professores da Rede Pública de Ensino, acompanhamos diariamente o desespero de pais por não saberem mais como lidar com os seus filhos que passam mais tempo em casa. Ou ainda, relatos de alunos que dizem que os seus pais não ajudam em nada, que não dão atenção, que não estão conseguindo fazer as atividades.

É nesse contexto que adentram as aulas remotas e o uso de plataformas digitais, substituindo, mesmo que temporariamente, as aulas, o contato presencial e socializador. Todavia, seria desesperador pensar que estas devem ser duradouras. Ousamos afirmar que as tecnologias, por mais eficazes que possam ser, nunca substituirão a dimensão presencial que constitui a formação escolar, nunca substituirão um bom professor, nunca substituirão a dinâmica de socialização, interação, constituição de valores, responsabilidade, entre tantas outras questões escolares.

Portanto, o objetivo deste capítulo é o de identificar qual a especificidade da instituição escolar, principalmente em tempos que muitos endossam a sua condenação. Apresentamos

acusações, reformas e demandas a partir dos escritos de Masschelein e Simons (2017) e de alguns interlocutores. Além destas, identificamos três demandas específicas do Brasil, a saber, o movimento “Escola sem partido”, a reforma do “novo” Ensino Médio e a proposta do *Homeschooling*. Isso, para num segundo momento lançar elementos que possam nos orientar a fazer a defesa da escola, ou seja, pensar a escola diante de todas as acusações, críticas, demandas e reformas em pauta. Destarte, indagamos: o que merece ser preservado para que a escola não deixe de ser escola e se torne obsoleta? Para que servem as escolas contemporaneamente? Por que devem (ainda) ser mantidas?

2 Acusações, reformas e demandas: a condenação da escola?

Parece-nos que pensar a escola como fonte de tempo livre, lugar de estudos, exercícios, atividades, como um lugar à parte, fonte de conhecimento e experiências disponibilizadas para o bem comum das novas gerações, é algo imprescindível e um tanto óbvio. Essa ideia é igualmente refletida quando nos referimos ao ofício de professor, à responsabilidade, à autoridade e anterioridade pedagógica, à relação professor-aluno.

Contudo, a existência da escola é continuamente posta em questão. Masschelein e Simons (2017) recordam que a partir da segunda metade do século XX, radicais como Ivan Illich, por exemplo, iniciaram um movimento de desescolarização, gestionando influentemente pela liquidação da escola. Desse modo, a tônica das críticas toma forma e se pronuncia aos quatro ventos que “[...] as raízes do mal estavam na própria instituição escolar e que a escola é criminosa na sua lógica institucional. Incorporada na escola [...], está a falsa ideia de que alguém realmente precisa da escola como instituição para verdadeiramente aprender” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 9-10). Logo, parece correto afirmar que se aprende muito mais e melhor fora da escola.

Se não bastasse, acusa-se a escola de estar desatualizada diante da possibilidade de aprendizagem permanente e das revoluções causadas com os eletrônicos. Julga-se que a escola parou no tempo, que precisa se atualizar e melhorar. Há, ainda, outras críticas endereçadas à escola, entre elas, a acusação de doutrinação e alienação¹, disciplinarização de corpos, homogeneização, com disciplinas e temas artificiais, centralização nos saberes dos professores, pouco espaço para a autonomia e o protagonismo dos alunos. Acusa-se a escola, ainda, de não proporcionar a devida preparação dos alunos para a vida real, de não flexibilizar a sua formação e de proporcionar um espaço pouco atrativo e prazeroso para os alunos.

No entender de Dussel (2017), a convicção de que a escola é uma instituição autoritária e que combina com a obsolescência das suas formas e conteúdos com a rigidez e a dificuldade de mudar está bem instalada no senso comum. Com isso, desejar o fim da escola é prometer que se “[...] trará a libertação total do ser humano” (DUSSEL, 2017, p. 87). Com base em tais acusações, não raras vezes, entra em cena pública a questão da necessidade de reformar radicalmente a instituição escolar. A lista de reformas é extensa, conforme Masschelein e Simons (2017, p. 19):

[...] a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma

1 Tais acusações estão presentes no movimento “Escola sem Partido” e nos respectivos Projetos de Lei N° 867/2015 e N° 193/2016 a ele filiados.

a motivar e atender ao bem-estar dos alunos, oferecer educação baseada em evidência, o que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidades de uma forma real, etc.

Incluimos nesta lista o desejo desenfreado de a escola se centrar no desenvolvimento de competências e habilidades, tal como propõe a reforma do Ensino Médio brasileiro, além da alternativa de os alunos escolherem o que seria “melhor” para o seu percurso formativo. Em síntese, trata-se de um movimento que parte da premissa de que o sentido da instituição escolar é o de “[...] otimizar o desempenho de aprendizagem (individual)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 19). Contudo, pensar a escola dessa maneira corresponde apenas a sua funcionalidade e não àquilo que seria próprio da instituição, ou seja, que faz a escola ser escola.

No entender dos pensadores belgas, as acusações endereçadas à escola tem a ver com: 1) Alienação; 2) Consolidação de poder e corrupção; 3) Desmotivação da juventude; 4) Falta de eficácia e empregabilidade e 5) A demanda de reforma e a posição de redundância (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Faremos o movimento de destrinchar tais acusações, só assim será possível compreender de onde surgem tais críticas e o porquê delas rondarem contemporaneamente a instituição escolar.

Na primeira acusação, que tem a ver com a alienação, afirma-se que “[...] as matérias ensinadas na escola não são ‘mundanas’ ou suficiente [...]. A escola não prepara seus alunos para a ‘vida real’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 13). Dessa maneira, para alguns, espera-se que a escola leve mais em conta as necessidades impostas pelo mercado de trabalho, para outros, a escola estaria dando ênfase demais para essa relação – escola e mercado – ou para a preparação do aluno para o ingresso no ensino superior. Com isso, estar-se-ia deixando de dar aos alunos uma formação mais ampla que o pudesse preparar para a vida, para o futuro.

Nessa direção, a escola deve se fechar para as necessidades dos alunos, já que esta não pode ser um lugar à parte e alienar os alunos de si mesmos ou então de seu próprio entorno social. “Enquanto os moderados acreditam que a [...] escola é capaz de mudar [...], as vozes radicais insistem que essa alienação e desconexão são características de *todas* as formas de educação escolar. Assim defendem o fim da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 14). De um lado, a escola precisa ser transformada, de outro, precisa dar maior abertura às necessidades dos alunos, caso contrário, inaugura a alienação, consolida poderes, desmotiva os jovens, não possibilita empregabilidade etc.

Além disso, os críticos endossam acusações de que a escola é a culpada pelas várias formas de corrupção. “A escola, dizem eles, abusa de seu poder, tanto de forma aberta quanto clandestinamente, a fim de promover outros interesses, [...] a escola facilita mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 14). Pensa-se, desse modo, que a escola estaria a serviço pura e simplesmente do capital econômico, o restante que dela expressam é mentira, ou ilusão.

Para alguns críticos, “[...] a divisão dos alunos em classes, o sistema de exame e, especialmente, o currículo e os vários cursos de estudo e abordagens educacionais – tudo isso é um meio ou um instrumento para perpetuar o poder” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 15). A crença na autonomia da escola, na liberdade e no poder pedagógico neutro serviria apenas para justificar o tratamento desigual ou a suposta oportunidade igual aos alunos.

Uma terceira via de acusação tem a ver com a desmotivação dos estudantes. Afinal, eles

não gostam de ir à escola, o aprender não é prazeroso e divertido, ao contrário, é doloroso, exigente. Os professores, em geral, são considerados chatos, cobram e exigem demais. “[...] O objetivo, dizem, é encontrar o equilíbrio certo entre trabalho e lazer, e o ideal é, e continua sendo, a ‘aprendizagem lúdica’. O tédio é mortal” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 16).

Para os críticos, se a escola quiser realmente ter um futuro, em primeiro lugar, ela precisa focar nos talentos, nas escolhas e necessidades do aluno. Deve adotar a flexibilização e a mobilidade, “[...] a menos, é claro, que queira acabar como uma exposição em um museu de educação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 17). Parece-nos, destarte, que a escola está com os seus dias contados, a não ser que passe a se adequar aos pedidos provenientes de seus críticos. E olha que os pedidos não são poucos.

Por conseguinte, uma quarta acusação apontada pelos belgas tem a ver com a suposta falta de eficácia e empregabilidade por parte da escola.

[...] as escolas são cegas à sua produção e à almejada organização e coordenação de suas atividades. [...] Algumas escolas, apesar da esmagadora evidência científica, falham em reconhecer que há diferenças de valor agregado entre elas, que este valor agregado está nas próprias mãos da escola, que a gestão escolar e organização escolar são cruciais para atualizá-las, e, principalmente, que fazer isso é seu dever para com a sociedade. A conclusão sombria é: a sociedade deveria, igualmente e sem pensar duas vezes, deixar essas escolas desaparecerem (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 17-18).

A escola, a partir de tal acusação, passa a ser vista como um negócio, já que deve proporcionar aos jovens que sejam empregáveis, deve se centrar na produção dos resultados de aprendizagem, de competências que os alunos possam, posteriormente, aplicar diretamente no ambiente de trabalho.

A eficácia está em atingir a meta, atingir o objetivo rapidamente e com baixo custo, o desempenho é, tal como nas empresas, cada vez mais com cada vez menos. Inaugura-se uma espécie de aluno micro-empresa, na medida em que agem e fazem como qualquer empresa, sob a lógica dos investimentos, da eficácia, da eficiência, da competitividade, da inovação, destarte, seus valores e comportamentos são determinados por relações que são concorrenciais.

Essa lógica empreendedora está expressa na passagem de Dolabella (2003, p. 16):

Na lida aprendi que todos nascemos empreendedores e que, se deixamos de sê-lo mais tarde, isso se deve à exposição a valores antiempreendedores na educação, nas relações sociais, no ‘figurino cultural’ conservador a que somos submetidos. Lidar com crianças [alunos], portanto, é lidar com autênticos empreendedores ainda não contaminados por esses valores.

Se o aluno é, naturalmente, um empreendedor, então faz jus a ideia de que a escola deve dar-lhe uma educação que possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades, competências, habilidades etc., investindo no capital humano, realizando os seus sonhos e anseios, atingindo-se, com isso, a sua plena felicidade.

A quinta acusação leva em conta as anteriores, esta tem a ver com a necessidade de se reformar radicalmente a instituição escolar. A reforma deve ser feita em virtude de se entender que a escola é “[...] como um agente que contribui para certo propósito (estimular a aprendizagem, desenvolver o talento [...])” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 19-20). Além disso, se considerarmos que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer momento e lugar,

significa que a sala de aula, enquanto dispositivo de comunicação, é sinônimo de passividade, tédio e desapontamento, logo, um dispositivo obsoleto.

No entender de Masschelein e Simons (2017, p. 23) “a escola e a educação clássica tornaram-se redundantes: todo conhecimento e currículo e de classificação baseada na idade é produto de formas ultrapassadas de distribuição de conhecimento e de especialização”, desse modo, vincula-se a organização e determinação da escola por tecnologias primitivas do passado (ultrapassadas).

Com a revolução impulsionada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, permite-se direcionar a aprendizagem diretamente para o aluno individual, a aprendizagem passa a ser adaptada às suas necessidades. O aprender se torna divertido, a aprendizagem, agora, pode ocorrer no momento e lugar que o aluno quiser/decidir, é assim que pensam que deveria ser a escola contemporânea.

Todavia, “a aprendizagem artificial que chamamos de escola, por assim dizer, foi sempre necessária apenas para ensinar às crianças as coisas que elas não poderiam aprender em seu ambiente natural (de aprendizagem)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 23). Entretanto, quando essa necessidade desaparece, desaparece, igualmente, a escola. A escola, em que a aprendizagem está relacionada ao tempo – ideia de longo prazo – e ao espaço – lugar à parte – não é mais necessária na era digital dos ambientes de aprendizagem virtual e, a “[...] aprendizagem torna-se, mais uma vez, um evento ‘natural’, onde a única coisa que importa é a distinção entre ambientes de aprendizagem ‘ricos’ e ‘pobres’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 23).

O que apresentamos até aqui seriam algumas acusações, reformas e demandas que são igualmente tematizadas por Masschelein e Simons (2017), sabemos, entretanto, que em nossa realidade há outras pautas e discussões em torno da desescolarização, do ensino, do conhecimento, do professor. No caso brasileiro, em específico, citamos três reformas que carregam acusações à escola.

A primeira refere-se ao movimento “Escola sem Partido”². O movimento pretende impor uma nova especificidade para o ofício desenvolvido pelo professor e pela escola. Além disso, propõe uma escola como uma espécie de extensão familiar, ou seja, a escola não pode veicular quaisquer conteúdos, atividades ou práticas que entrem em conflito com as convicções familiares. Em síntese, professores e demais profissionais da educação não podem prejudicar a moral dos alunos e da família.

O movimento passa a se justificar pelo fato de os acusadores considerarem que a escola brasileira está a doutrinar ideológica e politicamente os seus alunos, com o que estariam sofrendo um sequestro intelectual, tornando-se alienados por completo. Por esse motivo, o movimento instaura a abertura de canais de denúncia, canais estes que permitem que os alunos e pais realizem denúncias quando suspeitam que os professores ou outros profissionais da educação estão a doutrinar. Portanto, difundem, no âmbito educacional, uma nova concepção de escolarização, um novo discurso sobre o lugar e o ofício do professor, inclusive com a possibilidade de delação.

Outra acusação está presente na pretensa vontade de se reformar a educação básica por meio da

2 No site do movimento é possível encontrar inúmeras informações acerca dos objetivos e desejos de se instaurar o “Escola sem Partido”. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

[...] Medida Provisória 746/2016 [que] foi convertida na Lei 13.415 e sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer. A proposta anuncia mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB 11.494/2007. [...] promove importantes alterações na concepção do Ensino Médio, bem como em sua estrutura, impactando tanto em sua organização curricular e pedagógica quanto em seu financiamento (SCHÜTZ; COSSETIN, 2019, p. 210).

No Ensino Fundamental e Médio, essa necessidade está camuflada na ideia de que é preciso melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações, respectivamente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na Prova Brasil e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Se não bastasse, expressa-se ainda a urgência de se investir na educação básica levando em consideração, conforme Schütz e Cossetin (2019, p. 210)

[...] a carência de trabalhadores qualificados para impulsionar o desenvolvimento econômico, preenchendo vagas no mercado de trabalho. Considera-se que o Ensino Médio não está cumprindo com o seu papel social instituído pela LDB em virtude da inexistência de diálogo entre currículo, alunos e setor produtivo.

A partir disso, o próprio setor produtivo pode vir a sugerir cursos que devem ser ofertados pela escola, suprindo-se, desse modo, as necessidades de mão de obra e alavancando o sucesso do próprio empreendimento. Uma proposta que se pauta na flexibilidade, na fabricação de mão de obra barata e com características de ser rapidamente substituída. A escola, desse modo, assume funcionalidades externas e, no pacote, a necessidade de o País aparecer “bem” no exterior.

Por fim, mas não menos importante, apresentamos a terceira acusação e demanda direcionada à escola e família, a saber, a Educação Familiar (*Homeschooling*). A proposta vem aumentando de forma significativa no Brasil, inclusive sendo objeto de regulamentação, em virtude da suposta baixa qualidade de formação oferecida pelas escolas públicas.

A proposta condiz com a ideia de que as crianças possam vir a ser educadas e ensinadas em casa, juntamente com suas famílias. No estudo de Vieira (2012), o autor afirma que a maioria das famílias que pratica o ensino em casa, estima-se, é cristã, e que as que adotam a modalidade há mais tempo, conheceram-na, em geral, por meio de líderes religiosos evangélicos originados dos Estados Unidos, em visita ao Brasil.

No livro *O Homeschooling sob a ótica do melhor interesse da criança e do adolescente* (2014), ao se referir à realidade brasileira, São José destaca que os motivos que levam as famílias a optarem pelo *Homeschooling* variam e, entre eles, estão os fatores dos valores religiosos, a flexibilidade dos horários de os alunos estudarem, a liberdade de se optar por um currículo diferenciado da escola, a possibilidade de se prosseguir ou retrosseguir no aprendizado de acordo com as necessidades do aluno (filho).

Além disso, para São José (2014), a necessidade de se recorrer ao *Homeschooling* tem a ver com a qualidade do ensino, a falta de segurança e o grande índice de atos de violência, físicos e psicológicos nas instituições públicas. Os casos familiares que acionaram a justiça com o intuito de obter a liberação de praticar o ensino domiciliar em casa estão crescendo anualmente.

Assim, acreditamos que as três acusações específicas em pauta no País, juntamente com as críticas, demandas e reformas apresentadas por Masschelein e Simons (2017), resumem a atualidade em que a escola se encontra. Uma situação um tanto complicada. De um lado, a

escola recebe inúmeras acusações, pedidos de reforma, demandas exteriores etc., de outro, ela precisa continuar a se manter de pé³, remando contra a corrente.

As acusações, reformas e demandas aqui apresentadas ajudam a condenar a própria especificidade da escola. Contudo, falham, principalmente, por ignorarem aquilo que constitui a quintessência desta instituição. A nosso ver, pensar a escola dessa forma corresponde apenas a sua funcionalidade e não àquilo que seria próprio da instituição, ou seja, que faz a escola ser escola.

Na sequência, queremos tematizar a importância de se fazer a defesa da escola, de identificar o que faz uma escola ser escola, e, ao fazê-lo, queremos também identificar por que a escola tem um valor em e por si mesmo e por que ela merece ser preservada, defendida, mantida de pé. A nossa estratégia não é responder as críticas, reformas e demandas diretamente, mas de modo indireto, elucidando o que é fundamental do escolar, aquilo que permanece da escola, mesmo diante de seu desmantelamento, justamente o que nos parece que essas críticas, acusações, reformas e demandas, em comum, parecem desconhecer, desconsiderar.

3 Em defesa da escola: afinal, para que servem as escolas?

Desde a sua origem, a escola, como bem pontuado por Masschelein e Simons (2017), estabeleceu um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (*polis*) quanto da família (*oikos*). Ela se configurou em um tempo igualitário e, portanto, a invenção da escola pode ser descrita como a democratização do tempo livre. Contudo, é em virtude dessa possibilidade de democratização que a “[...] elite privilegiada tratava a escola com grande desprezo e hostilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 27), já que a instauração de um tempo livre era considerada uma “pedra no sapato”. Domar a escola, portanto, não é de hoje. Esse desejo repousa já na antiguidade grega.

Logo, não nos assusta que as acusações, reformas, demandas e “necessidades” de uma radical transformação da escola continuem existindo. A tentativa de domar e paralisar a escola como tempo livre, como lugar à parte, entre a unidade familiar e o espaço político é contínua. Contudo, o que frequentemente acontece é que a especificidade da escola é completamente expulsa dela mesma. A história da escola, talvez, seja uma história de contínuos esforços que tentam roubar dela o próprio caráter escolar.

Quando indagamos “para que servem as escolas?” temos o desejo de querer reservar a noção de escola para uma invenção específica de tempo e espaço, um tempo e espaço que não tem outra forma fora do âmbito escolar. O tempo e o(s) espaço(s) que temos fora da escola, seja em casa, no mercado, no parque, no *shopping*, no computador, no celular, são ocupados de modos diferentes do que o tempo e espaço que temos na escola.

Podemos dizer que a escola se diferencia dos demais espaços de aprendizagem pelo fato de ter um currículo que tem como fundamento o conhecimento teórico. Por isso, segundo Masschelein e Simons (2017, p. 20), a instituição escolar “[...] confere um selo de qualidade; é uma instituição de reconhecimento e validação”. Todavia, se concordarmos com a ideia de que a escola serve para inserir as crianças em uma espécie de língua comum, então significa que é precisamente essa que permite às crianças de se iniciarem no mundo humano e não ficarem

3 Manter-se de pé significa que sua especificidade deve ser garantida e preservada.

confinadas nos espaços privados da família ou da comunidade em que estão inseridas. É tarefa do professor tirar as crianças de seu mundo e de sua língua (experiência privada) para introduzi-las no mundo e na língua comum, isso, através dos conhecimentos escolares. Porém, isso não tem que significar que seja necessário abandonar ou diminuir o mundo e a linguagem das crianças e da comunidade.

Todo o mal que se diz da escola nos oculta o número de crianças que salvou dos defeitos, dos preconceitos, da arrogância, da ignorância, da estupidez, da ganância, da imobilidade ou do fatalismo das famílias. Dessa forma, a escola serve justamente para emancipar as crianças de sua família e de sua comunidade natal. Importa ponderar que não estamos afirmando que a educação proporcionada na família ou em outro espaço não tenha valor, contudo, o seu valor é de outra ordem, diferente daquele proporcionado na instituição escolar. Se a escola se configura como um lugar à parte, isso tem a ver com a ideia de que essas diferenças (de origem) não se tornem ou permaneçam determinantes para o futuro das crianças.

Ademais, a escola serve justamente para que o “eu” e o mundo da vida de cada aluno possa ser colocado em jogo constante desde o início da formação. Para Masschelein e Simons (2017, p. 49), “a formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo”. O que a escola faz, neste caso, é abrir o mundo, colocá-lo sobre a mesa, oferecê-lo ao aluno. Sem um mundo, não há interesse nem atenção.

Para Fensterseifer (2013), à escola cabe colocar-se como ponte entre o passado e o futuro das gerações humanas e, não compreender este lugar que é, conforme Carvalho (1996, p. 39), o do “[...] ensino sistemático dessas tradições e conteúdos escolares que elegemos como representativos de nossa herança cultura” pode nos levar a equívocos do tipo:

Ressaltar o papel econômico da educação escolar para a vida do indivíduo, como se a escola fosse uma instituição a serviço do espaço privado (o que torna compreensível a centralidade do vestibular);

Enfatizar interesses políticos ou morais de uma parcela da sociedade, retirando seu caráter público, o qual é garantido pela ênfase naquilo que é comum aos grupos divergentes e mesmo antagônicos de uma sociedade (público deve ser compatível com uma sociedade pluralista) (FENSTERSEIFER, 2013, p. 139).

A escola, nessa direção, serve para outra coisa. Ela não é um negócio, não está a serviço do bem-estar, ou da satisfação de necessidades individuais, ou de empresas e funções externas. A responsabilidade da escola tem a ver com o conhecimento, com o mundo humano e as novas gerações.

Na escola o professor realiza um ato pedagógico na medida em que compartilha os saberes da humanidade com os alunos, numa relação de amor ao mundo e à nova geração, como lembra Arendt (2013). Com isso, tira os alunos de seu imediato mundo da vida, que inclui a família. Por isso, no entender de Masschelein e Simons (2017, p. 115),

[...] o professor não é uma babá ou um pai de meio período (ou de tempo integral [...]). É por apresentar algo, por ser apaixonado por seu assunto e por abrir o mundo por meio de todos os tipos de matérias que o professor cumpre a sua responsabilidade pedagógica. Nesse sentido, a escola não é nem uma família, nem um lar.

As escolas servem, neste caso, para apresentar o mundo às gerações vindouras, tentando

fazê-las conscientes de que comparecer a um mundo que é comum, um lar de múltiplas gerações é imprescindível para continuar a ser humano e interagir com os demais. Ao se familiarizarem com o mundo comum, com o legado histórico e cultural, os novos deverão compreender a importância de sua relação e ligação com as outras gerações, passadas e vindouras.

Nessa direção, se não houvesse escola não haveria ciência, não haveria possibilidade de uma geração mais nova adquirir os conhecimentos que a geração mais velha conquistou de uma forma crítica e permitindo o desenvolvimento futuro desses conhecimentos. O conhecimento, importa lembrar, não é pura recolha de informações. Ele é organização, é sistematização, articulação da informação, e isso a Internet e outros espaços não fazem. Nenhum meio de comunicação o faz. O que os meios de comunicação dão são *bytes*, programas, etc., mas falta alguém para responder: “onde eu utilizo isso?”, “onde é que isto se articula?”, “o que isto significa?”.

Portanto, consideramos que o conhecimento escolar pode permitir aos alunos o alargamento dos conhecimentos acerca de algum aspecto do mundo que já lhes é conhecido, construído especialmente por meio da experiência diária. É o conhecimento oferecido na e pela escola que permite que os alunos, independentemente de seus antecedentes, consigam ir para além da experiência cotidiana. Não pretendemos dizer que a escola só deva se preocupar com a transmissão do saber. O que afirmamos é que essa é a sua função primordial e insubstituível. Diríamos que é para isso que servem as escolas. Que é isso que faz uma escola ser escola. Que é isso que só uma escola pode, deve e sabe fazer. É por isso que seguimos apostando firmemente na escola.

4 Considerações finais

Pode soar um pouco estranho ter de fazer a defesa de uma instituição republicana como a escola. Isso implica, de certo modo, demonstrar aquilo que é óbvio, o motivo de ela ter sido inventada e para que ela serve. Todo ponto de partida de qualquer educação (formal e informal) encontra-se no fato de possuímos um mundo humano que nos faz diferentes das demais espécies que dividem esse espaço conosco. Quando falamos em escola, docência e conhecimento, é pelo fato de alimentarmos o desejo de que o mundo humano se mantenha, se aprofunde e dure.

Estão profundamente enganados aqueles que simplesmente acreditam e defendem que educação e a escola tem a ver com apenas passar conteúdos, treinar habilidades e competências, ou ainda, ter bons índices em testes de larga escala. A nosso ver, educar tem a ver com a complexidade da tarefa de familiarizar os recém-chegados com o mundo humano comum, e isso, dinheiro nenhum compra, índice nenhum consegue medir. Aliás, se os responsáveis pela educação tivessem lucidez suficiente sobre o valor de educar, seguramente se colocaria a educação das novas gerações como prioridade central das nossas atenções afetivas, políticas, sociais e econômicas. Mas, infelizmente esta não parece ser a pauta atual.

Como vimos, as acusações, demandas e reformas, estão mais preocupadas em retirar aquilo que é específico da instituição escolar do que propriamente defendê-la. O que se exhibe, ou aquilo que resta das reformas, acusações e demandas, é uma noção de formação reducionista e unilateral justamente pela privação de disciplinas com maior potencial crítico-reflexivo e capacidade relacionante, favorecendo, assim, a consolidação da lógica do capital e a atuação dinâmica do mercado, porque um sujeito com visão igualmente reduzida e parcial é mais facilmente manipulável e subserviente.

Se não fosse o bastante, abandona-se a busca por uma formação integral e diversificada para assumir uma visão produtivista e funcional de educação, curiosamente sem expressar qualquer proposta pedagógica que sustente tanto tempo de permanência dos alunos na escola. Assim sendo, permite que o setor produtivo faça da escola uma grande extensão de sua gerência, cooptada para servir à produção de mão-de-obra em série com vistas ao atendimento de suas necessidades e o sucesso de seus empreendimentos. Mecanismo perverso de uma sociedade, segundo Flickinger (2010, p. 179), que “[...] se baseia em um modelo social não orientado pelas necessidades do homem, senão pelas exigências do mercado financeiro, isto é, do capital”.

É justamente em oposição a uma noção de escola concebida como lugar de operatividade e funcionalidade instituída por esferas exteriores a ela mesma que Masschelein e Simons (2017) defendem uma escola como lugar de potencialidade e de igualdade hipotética. Sendo assim, as acusações, demandas e reformas em pauta podem perfeitamente ser acusadas de tê-la sequestrado desse seu sentido de suspensão e de experiência do possível e de aliciá-la para servir ao mercado, aos projetos pessoais e familiares, aos sistemas avaliativos internacionais, ao recrutamento ideológico político, aos caprichos de uma elite que detém os meios de produção e carece de mão-de-obra disponível, barata e rapidamente substituível (SCHÜTZ; COSSETIN, 2019).

Se, hoje, eventualmente a escola acaba assumindo funções que inicialmente não eram de sua competência, com estas acusações, demandas e reformas o seu papel funcional passa a ser sublinhado. Tudo estrategicamente pensado para maquiagem a imagem do Brasil no exterior e criar falsas ilusões sobre si e para si mesmo.

Certo é que a impossibilidade de pensarmos, investigarmos e revisarmos o sentido da educação nos expõe a consequências aparentemente inocentes, no entanto escondem o perigo de levar-nos a compactuar com projetos como se tivéssemos participado de sua elaboração. Resta-nos conhecer, discutir e combater os retrocessos que o conjunto de acusações, demandas e reformas trará para a educação brasileira, numa postura coerente de quem ainda pensa e responde pela educação dos recém-chegados.

Referências

- ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CARVALHO, J. S. F. de. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º Grau. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, suplemento 2, p. 36-39, 1996.
- DOLABELLA, Fernando. *Pedagogia empreendedora*. São Paulo: Ed. de Cultura, 2003.
- DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. Tradução de Fernando Coelho. In: LARROSA, J. (Org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FENSTERSEIFER, P.E. Função da Escola Pública. In: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; FEIL, Iselda Teresinha Sausen; ALLEBRANDT, Lídia Inês (Org.). *O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos*. Ijuí: Unijuí, 2013.
- FLICKINGER, H-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. São Paulo, Autores Associados, 2010.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

SÃO JOSÉ, F. *O Homeschooling sob a ótica do melhor interesse da criança e do adolescente*. Belo Horizonte: Del Rey, 2014.

SCHÜTZ, J.; COSSETIN, V. L. F. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. *Educação Unisinos*, v. 23, n. 2, p. 209-224, abril-junho, 2019.

VIEIRA, A.H.P. *Escola? Não, obrigado: Um retrato da homeschooling no Brasil*. Monografia de graduação submetida ao curso de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2012.