

Reflexões acerca da especificidade da escola: *afinal, para que servem as escolas?*

Reflections on the specificity of the school:
after all, what are schools for?

Reflexiones sobre la especificidad de la escuela:
al fin y al cabo, ¿para qué sirven las escuelas?

© JENERTON ARLAN SCHÜTZ*

Instituto Federal Goiano, Ceres – GO, Brasil.

RESUMO: O presente artigo tematiza a noção da especificidade da escola – em outras palavras, para que servem as escolas? O estudo se baseia em pesquisa bibliográfica, considerando as reflexões de autores/as contemporâneos/as acerca da problematização e propõe uma reflexão acerca da especificidade da escola, dos elementos que a constituem e da importância de (ainda) se acreditar naquilo que só uma escola é capaz de fazer e impactar. Faz-se isso com o intuito de consolidar as reflexões sobre a importância da escola para a constituição de um mundo humano comum, mais harmônico, ético e responsável, que dá as boas-vindas às gerações que aqui chegam. Considera-se, em síntese, que o conhecimento escolar pode permitir aos/as alunos/as 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/as estudantes, independentemente de seus antecedentes, consigam ir além da experiência cotidiana.

Palavras-chave: Educação. Especificidade Escolar. Mundo Comum.

ABSTRACT: This article discusses the notion of the specificity of schools – in other words, what are schools for? The study is based on bibliographical research, considering the reflections of contemporary authors about this problematization and it proposes a reflection on

* Doutor em Educação. Professor no Instituto Federal Goiano. *E-mail:* <jenerton.schutz@ifgoiano.edu.br>.

the specificity of the school, the elements that constitute it and the importance of (still) believing in what only a school is capable of doing and impacting. This is done with the objective to consolidate reflections on the importance of school for the creation of a common, more harmonious, ethical and responsible human world which welcomes the generations that come. In summary, it is considered that school knowledge can allow students to expand their knowledge about some aspects of the world that are already known to them, especially the ones built through daily experience. It is the knowledge offered at and by the school that allows students, regardless of their background, to go beyond everyday experience.

Keywords: Education. School Specificity. Common World.

RESUMEN: Este artículo se centra en la noción de especificidad de la escuela – en otras palabras, ¿para qué sirven las escuelas? El estudio se basa en una investigación bibliográfica, considera las reflexiones de autores/as contemporáneos/as sobre la problematización y propone una reflexión sobre la especificidad de la escuela, de los elementos que la constituyen y la importancia de (todavía) creer en lo que sólo una escuela es capaz de hacer e impactar. Esto se hace con el objetivo de consolidar reflexiones sobre la importancia de la escuela para la creación de un mundo humano común, más armonioso, ético y responsable, que ampare a las generaciones que aquí llegan. En resumen, se considera que el conocimiento escolar puede permitir a los/as estudiantes ampliar sus conocimientos sobre algún aspecto del mundo que ya conocen, construido especialmente a través de la experiencia cotidiana. Es el conocimiento ofrecido en y por la escuela lo que permite a los/as estudiantes, independientemente de su origen, ir más allá de la experiencia cotidiana.

Palabras clave: Educación. Especificidad escolar. Mundo común.

Introdução

Este escrito propõe uma reflexão acerca da especificidade da escola, dos elementos que constituem sua criação e da importância de (ainda) se acreditar naquilo que só uma escola é capaz de fazer e impactar. As indagações que orientam o presente texto são: *O que faz uma escola ser escola e não outra coisa? Afinal, para que servem as escolas?*

Nesse sentido, a proposta de se pensar a especificidade da escola tem a ver com a declaração de Jan Masschelein e Maarten Simons (2017b):

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna evidente (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017b, p. 10).

Além disso, a escola que se conhece não tem nada de natural, ela é uma invenção humana, como a democracia, a república e, por isso, nada tem a ver com uma suposta aprendizagem natural ou informal “que é frequentemente [...] adorada por aqueles que se opõem a formas institucionalizadas (ou ‘artificiais’) de aprendizagem” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a, p. 20).

Ademais, trata-se de trazer à luz elementos que sejam capazes de contribuir para pensar a especificidade da escola e o seu fazer pedagógico na contemporaneidade, pois considera-se que são, justamente, em tempos nos quais proliferam as mais variadas críticas à escola que se faz necessário defendê-la da sua própria condenação, mostrar o seu brilho e sua especificidade.

Sobre a especificidade da escola: um passado para o futuro

Desde a sua origem – no início das cidades-estados gregas – a escola é tida como fonte de tempo livre, tradução da palavra grega *skholé*, ou seja, tempo livre para estudar, se dedicar, aprender. A escola, portanto, é sinônimo de conhecimento e experiência disponibilizada como um ‘bem comum’.

Para Jorge Larrosa, “o que faz a escola [...] é democratizar o tempo livre, isto é, tirar todas as crianças e a maioria dos jovens do trabalho, das exigências do trabalho, e dar-lhes tempo para aprender” (LARROSA, 2018, p. 233). A escola é esse espaço que, ao mesmo tempo, separa e une, que anula a distribuição desigual das posições sociais. Dessa forma, importa dizer que ela não iguala por seu conteúdo, mas por sua forma (LARROSA, 2018). Os conteúdos da escola mudaram, as funções sociais atribuídas a ela também, mas a forma ainda se mantém.

A escola, portanto, libera um tempo, separa duas formas de tempo, a saber, o tempo livre e o tempo escravo¹, ou então, o tempo liberado da produção e do trabalho e o tempo produtivo ou do trabalho. Na escola, os/as que têm tempo podem se dedicar a ‘perder tempo’, a se entregar ao prazer estudar e aprender coisas que não aprenderiam em outros lugares, coisas que inicialmente são desconhecidas ou ignoradas.

No entendimento de Mário Osório Marques (2006), a escola se constitui em tempo liberado e espaço reservado, isento das investidas diretas e imediatas da vida cotidiana bem como das instituições e organizações conduzidas por interesses privados e

preocupações diferentes daquelas das aprendizagens formais e sistemáticas referidas ao humano integralmente. Assim sendo, a escola surge como “lugar, tempo e recursos destinados às aprendizagens em interação dialógica dos nela interessados com Outro socialmente qualificado, para compartilharem do entendimento, da organização e da condução dos processos formais do aprender mediado pelo ensinar” (MARQUES, 2006, p. 87).

A escola é, justamente, essa invenção recente e que se configurou como capaz de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural, científico, filosófico, artístico, adquirido pelas gerações anteriores. Desde a Academia de Platão, a escola é essa instituição, esse lugar de transmissão do legado cultural entre gerações em que o humano pode conquistar a eternidade, não individual, mas da cultura (SCHUTZ, 2019, p. 9-10).

Como salientam Masschelein e Simons (2017a), a escola é uma invenção humana, ela é uma intervenção democrática no sentido de criar um tempo livre para todos, independentemente de seus antecedentes ou origem e, por essas razões, instala a igualdade. Logo, pode-se considerar que é da especificidade da instituição escolar potencializar a todos os/as alunos/as os conhecimentos e saberes humanos, independentemente de seus antecedentes, motivo esse que faz da escola um lugar de aprendizagem específico².

Para Marques (2006), quanto mais complexa, isto é, plural e diferenciada, for a sociedade, mais se exige das aprendizagens sob a forma escolar, distinta das modalidades próprias de outros contextos sociais e âmbitos linguísticos. Por isso mesmo que “a escola nunca é realidade dada de vez. As práticas que a instituíram e as práticas que a mantêm transformando-a permanecem em relação com o ainda não, com o ausente e com a evocação do possível” (MARQUES, 2006, p. 91).

Em qualquer caso, a escola aparece quando uma sociedade decide que as crianças e os jovens têm que dispor de tempo, de tempo livre, de tempo liberado do trabalho, de tempo não produtivo. A escola aparece justamente quando uma sociedade decide que as crianças e os jovens não precisam trabalhar. O que a escola faz é liberar as crianças do trabalho, do tempo do trabalho, mas não para prepará-los para o trabalho, e sim para dar-lhes um tempo diferente e, acima de tudo, um tempo para outras coisas (LARROSA, 2018, p. 235).

No entender de Arendt (2013), é especificidade da instituição escolar conservar e transmitir o legado histórico e cultural. Esse legado a que se refere a autora está contido no conhecimento ou conteúdo específico de cada disciplina que compõe o currículo escolar. Além disso, faz parte de sua função, como salientam González e Fensterseifer (2009, p. 18), “preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, por meio da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo”.

Ademais, mesmo que se concorde que há coisas que podem ser feitas e aprendidas em casa, na praça, no *shopping*, no mercado, no trabalho, etc., existem coisas que só podem ser feitas e aprendidas na escola, com coisas que fazem parte da escola, com materiais

que estão na escola. Dito de outro modo, para se aprender certas coisas e de determinada maneira, é preciso sair por um tempo da casa, da praça, do shopping, do mercado, do trabalho e ir a outro lugar, para a escola. Esse espaço separado, em que é possível ter tempo livre para estudar, em que há coisas que são colocadas sobre a mesa, postas e dispostas precisamente para que sejam o objeto e a matéria dessa atividade especificamente escolar que ainda se denomina de estudo, de conhecimento.

Para Jorge Larrosa (2018), essa noção de escola como separação de tempo tem a ver com a ideia de que

os gregos inventam um estranho dispositivo que consiste em que os pais, para a educação dos filhos, têm que entregá-los à escola. Nesse sentido a escola não é uma [...] continuação da família. Por isso é que a escola perde sua potência tanto quando se subordina [...] à família. Os empresários e os vendedores não deveriam ter lugar na escola, mas tampouco devem os pais. A família, a produção e o consumo, são lugares de desigualdade, e se a escola ainda quer ser um espaço-tempo igualitário, tem que suspender tanto a desigualdade do nascimento quanto a desigualdade da economia. A escola dá a todas as crianças (por um tempo) o luxo do tempo livre e da igualdade, e isso só pode ser feito se as crianças e os jovens forem liberados do trabalho e se forem retirados da família (LARROSA, 2018, p. 237).

O pensamento de Arendt (2013) nos ajuda a compreender essa especificidade da escola. Para ela, a escola é um lugar à parte, um lugar que rompe, desativa e tensiona os fluxos diários, rompendo com a pressa, com as necessidades imediatas e espontâneas, com o intuito de mostrar a cada aluno/a aquilo que vale a pena desejar. Ou, como lembram Masschelein e Simons (2017b, p. 31), o que a escola faz “é prover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças [...] podem ser deixadas para traz”.

É por isso, também, que as escolas têm portas e muros. Os muros separam, mas também protegem as crianças. Eles impossibilitam que as crianças vão para onde quiserem ir, protegendo-as da família, do shopping, das fábricas, do McDonald’s etc. Essa ideia remete à compreensão de que entrar na escola tem a ver com sair de outros espaços/lugares e dispositivos (celulares). Entrar na escola é dedicar o seu tempo (livre) para as matérias de estudo, para compreender e se familiarizar com as linguagens públicas (BOUFLEUER & SCHÜTZ, 2020), com o mundo humano que foi construído ao longo do tempo.

É a possibilidade de se estar em apenas um lugar, com tempo livre para comparecer, se entregar e estudar que faz da escola um lugar de entrega aos estudos, de iniciação nas heranças simbólicas. Iniciar os/as estudantes nas obras que a história nos lega é um movimento que exige muito, tanto por parte de quem apresenta e testemunha a tradição, como por parte de quem a recebe e a estuda (BOUFLEUER & SCHÜTZ, 2020).

O que a escola faz é tirar os/as alunos/as do ‘seu’ mundo da vida, como afirmam Inés Dussel, Jan Masschelein e Maarten Simons (2017a):

Primeiro, no sentido de que eles podem ser confrontados como algo fora do seu mundo da vida que começa a interessá-los [...]. Mas, em segundo lugar, também no sentido, e talvez isto seja ainda mais importante, de que o que lhes é apresentado, e que pode ser perfeitamente fora do mundo da vida deles, lhes é apresentado de um modo gramaticalizado, o que torna possível uma distância ou pausa (DUSSEL, MASSCHELEIN & SIMONS, 2017, p. 160).

É nesse sentido também que Masschelein e Simons (2014) afirmam que se a escola muda as condições sociais da criança em idade escolar isso ocorre especificamente pelo fato de a escola as tirar “do mundo (desigual) de produção (e o mundo desigual da família), oferecendo-lhes a magnificência de um tempo e espaço igualitário” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 109).

Isso reforça a ideia de que a escola e o/a docente possuem a capacidade de libertar os/as estudantes, isto é, “permitir aos alunos se separarem do passado (que os oprime e os define em termos de [falta de] habilidade/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus ‘efeitos’” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a, p. 34).

O importante é que a escola proponha e permita esse movimento aos/às estudantes, justamente porque a exigência que ela faz quanto ao desenvolvimento subjetivo de cada aluno/a é de outra ordem. Diferentemente da família e de outros espaços, a escola exige a superação de cada estudante, sempre em tensionamento com o mesmo movimento empreendido pelo outro. O que, por óbvio, é gerador de conflitos, motivo pelo qual precisa ser mediado e problematizado em diálogo (SCHÜTZ, FENSTERSEIFER & COSSETIN, 2020).

Desse modo, a escola garantiria as especificidades do conhecimento, protegendo as crianças da exclusividade das convicções familiares e de outros lugares, o que explica por que a conexão entre educar e instruir³ é tão importante e necessária de ser mantida.

Trata-se, como sugere Brayner (2008), de um “elitismo para todos”. O que seria possível com aquilo que Young (2016) denomina de “conhecimento poderoso” e que a escola deveria possibilitar a todos os alunos. Importa destacar que “poderoso”, para esse autor, é o tipo de conhecimento que efetivamente vai fazer diferença na vida do aluno (SCHÜTZ, FENSTERSEIFER & COSSETIN, 2020, p. 11).

O conhecimento escolar refere-se aos conteúdos desenvolvidos pelas diferentes ciências e que, apesar de serem teóricos, poderão ser invocados nas mais diversas situações vivenciadas pelos/as alunos/as ao longo de suas vidas. Trata-se de algo que a família e outros espaços não podem ensinar e que, por isso, só pode ser aprendido na e pela escola. Todavia, para que a escola consiga dar ênfase a esse tipo de conhecimento ‘poderoso’ é preciso que o professor tenha efetivamente se apropriado dos conteúdos/saberes que ministrará em suas disciplinas, as quais oferecem justamente “[...] pontes aos aprendizes para que passem de seus ‘conceitos cotidianos’ aos ‘conceitos teóricos’ a elas associados” (YOUNG, 2011, p. 617).

Nessa direção, para Arendt (2013, p. 222), instruir e educar os novos implica em inseri-los em uma herança que nos é comum, possibilitando, com isso, oportunidade de “escolher[em] suas companhias entre homens, entre coisas e entre pensamentos, tanto no presente como no passado”. Assim sendo, “uma escola será tão mais democrática quanto mais ela propiciar aos/às seus/suas estudantes as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem” (BRAYNER, 2008, p. 112).

Outrossim, a escola, enquanto instituição republicana, compreende um

processo de formação humana que permite o acesso a saberes, à capacidade de pensar, de argumentar e julgar e de poder fazer escolhas que propiciem uma inserção consciente nos processos sociais e políticos, e a participação na esfera pública. Enfim, uma educação que empodere os despossuídos com as habilidades necessárias para que se sintam e se tornem pessoas, ou cidadãos ativos (BRAYNER, 2008, p. 14).

Na especificidade da escola há uma língua específica, como bem sinalizam Masschelein e Simons (2017b). Para eles, a língua da escola tem a ver com uma linguagem artificial, já que deve abordar, por um lado, a nova geração que chega e, por outro, tentar transformar os objetos do mundo em assuntos escolares. A educação escolar exige, portanto, uma linguagem específica por razões pedagógicas. A especificidade da língua da escola permite que a próxima geração se torne, de fato, uma nova geração.

Consequentemente, valendo-nos das ideias de Hannah Arendt (2013), pode-se dizer que a língua da escola é um tipo de linguagem amorosa, que põe em cena o amor pelo mundo e pelas novas gerações. A linguagem escolar, na sua especificidade, permite que as novas gerações se comuniquem, que entendam o mundo no qual chegaram, que se insiram (gradualmente) nele, que o nomeiam, tornando-se, desse modo, uma nova geração a habitar o mundo humano.

Lembramo-nos que

educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, é crer que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser aprendidas e que merecem sê-lo, que nós homens podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento (SAVATER, 2012, p. 21).

Em suma, trata-se da tarefa de tornar o mundo público através da escola, sempre na relação entre o mundo da vida dos estudantes e o mundo comum. A escola tem por missão, como lembra Pombo (2002), oferecer a todos que franqueiam a sua porta, a oportunidade de adquirir competências científicas, destrezas físicas e intelectuais, correção de raciocínio, elegância do discurso, ginástica dos corpos e dos espíritos, outras línguas e outras maneiras de ver e se situar no mundo humano. A escola tem por obrigação permitir aos/às estudantes que adquiram conhecimentos que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas gerais e básicas do mundo e dos seres que o habitam

e que lhes podem permitir situar-se no seu próprio mundo. Lugar de transmissão de cultura, ela é por isso mesmo um lugar de constituição do ser humano.

Para que servem as escolas?

Quando se indaga sobre o “para que servem as escolas?”, tem-se 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. A escola tem a ver com a materialização e espacialização concreta do tempo que distancia e separa os/as alunos/as para fora da ordem desigual, seja ela social, econômica ou familiar, e traz os/as estudantes para um tempo que é igualitário. É na escola que os/as alunos/as podem se desconectar do tempo ocupado da família e da política (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a).

Já que a escola “oferece o formato [...] para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a, p. 29).

Não se objetiva, aqui, propor uma escola ideal, mas tornar explícito o que faz com que uma escola seja uma escola e não outra coisa (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a). Articular essas ideias, a nosso ver, possibilita compreender para que servem as escolas e porque elas devem continuar a servir para as novas gerações.

Nessa direção, em uma primeira aproximação com o pensamento de Michael Young (2007), percebe-se que as escolas servem para capacitar os/as alunos/as a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode vir a ser adquirido em casa, em sua comunidade, ou em outro espaço. A escola se constitui, desse modo, em um espaço capaz de fornecer aos novos um conhecimento para além daquele que já possuem ou que terão no espaço familiar, no grupo de amigos, na comunidade e em outros espaços de conhecimento não escolar. Por isso, para o autor, há no campo educacional

alguns tipos de conhecimento [que] são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento (YOUNG, 2007, p. 1293- 1294).

Além disso, o autor considera que há dois tipos de conhecimento, o primeiro

dependente do contexto, [...] se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também procedimental, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para

fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, p. 1296).

Entende-se, dessa forma, que há conhecimentos construídos e aprendidos em espaços específicos fora do âmbito escolar. Esses conhecimentos, porém, têm validade nesses espaços e contextos. Já os conhecimentos escolares, que são teóricos, têm validade para além de contextos específicos, ou seja, poderão ser utilizados em vários espaços e distintas situações.

Ainda sobre os saberes teóricos, Young considera-os como

Conceitos teóricos [que se] originam em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las [...], e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades (YOUNG, 2011, p. 615).

Dito de outro modo, na casa, no grupo de amigos, no parquinho, no *shopping*, no universo fora da escola, as crianças passam a construir e elaborar experiências no mundo e sobre o mundo, contudo, é na escola que elas terão a oportunidade de ampliar esse repertório de conhecimentos/experiências acerca do mundo, avançando inclusive para além de sua experiência inicial.

Analogamente, pode-se 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, a instituição escolar “confere um selo de qualidade; é uma instituição de reconhecimento e validação” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a, p. 20).

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 se iniciarem no mundo humano e não ficarem confinadas nos espaços privados da família ou da comunidade em que estão inseridas. É tarefa do/da professor/a 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.

Dito de outro modo,

a escola implica relativa autonomia quanto à família em um sentido amplo. Ela deve ser destacada, em certa medida, do que os jovens trazem para a escola, seja da família, dos amigos, da comunidade. [...] é claro que os jovens são muito diferentes no que diz respeito às suas origens, e essa desigualdade pode pesar sobre a sua liberdade para modelar o seu próprio futuro (DUSSEL, MASSCHELEIN & SIMONS, 2017b, p. 159).

A escola, com isso, não está negando as origens desiguais nem as grandes diferenças, mas ela não as toma como um ponto de partida. Por esse fato, configura-se como um lugar à parte que tem a ver com a ideia de que essas diferenças (de origem) não se tornem ou permaneçam determinantes para o futuro das crianças (SCHÜTZ, FENSTERSEIFER & COSSETIN, 2020).

Na mesma direção, para Larrosa (2018), 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 estupidéz, 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 se está 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.

Pois, conforme Paulo Evaldo Fensterseifer (2013, p. 138),

Sabemos que o próprio mundo educa. Para quê? Para sua reprodução (melhorada). A educação escolar pode tornar 'esclarecida' esta reprodução ao tematizar a tradição (desnaturalizando-a). Algo próximo à ideia de que cabe à educação conduzir o aluno à perda de identidade para que, em um segundo momento, este a recupere, não mais como destino, mas como escolha.

A partir desta passagem, pode-se considerar que a escola serve justamente para que o 'eu' e o mundo da vida de cada aluno/a possa ser colocado em jogo constante desde o início da formação. Para Masschelein e Simons, "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" (MASSCHELEIN & SIMONS, 2017a, p. 49). O que a escola faz, neste caso, é abrir o mundo, colocá-lo sobre a mesa, oferecê-lo ao/à aluno/a. Sem um mundo, não há interesse nem atenção.

Para Paulo 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 José Sérgio Carvalho (1996, p. 39), o do "ensino sistemático dessas tradições e conteúdos escolares que elegemos como representativos de nossa herança cultural" 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.

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.

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?'.

Para Young (2016), as escolas servem para transmitir o conhecimento compartilhado e poderoso em nome da sociedade. Ensinamos o que é preciso para dar sentido ao mundo e melhorá-lo. Essa transmissão do patrimônio histórico e cultural permite que as novas gerações cresçam e façam alguma coisa de novo. Ao ensinar-lhes aquilo que foi criado pelas gerações precedentes não se está a impedi-las de inventar. Pelo contrário, se está a dar às novas gerações as condições para que consigam e possam inventar/criar. Se quisermos que elas comecem logo a inventar, sem terem recebido nada, não têm por onde inventar, por onde começar.

Desse modo, na esteira do pensamento de Young (2007), a escola serve para capacitar as novas gerações a adquirir conhecimentos que as levem para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola. Na escola se "efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas e os conteúdos delas adquirem vida ao serem assumidos na qualidade de elementos determinados do conhecimento alcançado no entendimento compartilhado por professor e alunos" (MARQUES, 2006, p. 109). Nesse sentido, as escolas auxiliam os/as alunos/as no entendimento sobre si mesmo e sobre o mundo, possibilitando um caminhar em direção à autonomia, à autodisciplina e à corresponsabilidade. Afinal, os/as alunos/as de hoje precisam ser competentes e estar à altura quando chegar sua vez de serem responsáveis pela sociedade e pelos rumos do mundo humano comum.

As escolas servem, portanto, para permitir a universalização de diversas explicações. No entendimento de José Sérgio Carvalho (2013), as escolas iniciam os mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo comum. É para isso que elas servem: transmitir esse conhecimento

poderoso, o qual é capaz de ampliar o conhecimento individual do/a aluno/a a partir do que ele ainda não conhece. Não obstante, “as crianças necessitam do conhecimento poderoso para entenderem e interpretarem o mundo. Sem ele, elas permanecem dependentes daqueles que o possuem” (YOUNG, 2016, p. 36).

Considerações Finais

Como vimos, a especificidade da escola está relacionada ao conhecimento e à capacidade para o bem do conhecimento, isto significa que ela é um lugar para estudo, atividades e exercícios. Ela é um lugar em que as coisas do mundo podem ser compartilhadas publicamente com as novas gerações. Ela é, na esteira do pensamento arendtiano, como uma mesa.

Da mesma maneira, quando alguém se torna professor, significa que deve sentar na frente de outro alguém, colocando algo sobre a mesa, transformando esse algo em assunto comum/público, transformando a si mesmo em professor e o outro alguém em um/a estudante. O que o/a professor/a faz ao colocar algo sobre a mesa é dizer aos/as estudantes: ‘esse é o nosso mundo’, ‘é assim que nós fazemos isso e aquilo’, ou então, ‘é assim que é feito hoje’. Ademais, colocar algo sobre a mesa e torná-lo comum é familiarizar os estudantes com o legado humano, é dizer a cada estudante que se sinta em casa nesse mundo, que tenha condições de fazer escolhas e trilhar novos caminhos.

Considera-se, em síntese, que o conhecimento escolar pode permitir aos/as alunos/as 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/as estudantes, independentemente de seus antecedentes, consigam ir além da experiência cotidiana. Não se pretende dizer que a escola só deva se preocupar com a transmissão do saber. O que se afirma é que essa é a sua função primordial e insubstituível. Pode-se dizer 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.

Portanto, é da especificidade da escola oferecer às novas gerações tudo o que elas devem aprender para que possam encontrar o seu lugar no mundo humano comum. E, para que isto ocorra, é preciso que a responsabilidade da escola pelas novas gerações e pelo conhecimento seja levada a sério. Só assim ter-se-á, realmente, uma nova geração, capaz de modificar, aperfeiçoar e garantir a durabilidade e continuidade do mundo humano (SCHÜTZ & JUNGES, 2022). É defender ou largar!

Recebido em: 11/10/2022; Aprovado em: 23/10/2023.

Notas

- 1 Essa separação de tempos, na Antiguidade grega, tinha a ver também com a separação de pessoas. Separavam-se aqueles que não possuíam tempo para outra coisa que não fosse o trabalho (por isso não podiam ir à escola) e aqueles que, por nascimento ou posição, possuíam tempo pelo fato de não trabalhar, logo, podiam se dedicar ao estudo (LARROSA, 2018).
- 2 “Pode-se aprender assistindo televisão, mas a televisão não é uma escola; pode-se aprender no museu, mas o museu não é uma escola; pode-se aprender na internet, mas a internet não é uma escola; pode-se aprender com o grupo dos camaradas, mas o grupo dos camaradas não é uma escola” (SCHWENGBER & SCHÜTZ, 2020, p. 161).
- 3 A expressão “instruir” tem sido traduzida por “ensinar”, assim se refere Fensterseifer (2013, p. 146): “[...] a nós professores e futuros professores não nos é permitido descuidar do conhecimento e nem relaxar com as normas que viabilizam o processo de educação escolar, mesmo sabendo do caráter histórico social de ambos. Se só nos preocupássemos com o conhecimento, poderíamos facilmente formar ‘monstros hábeis’, se só ensinássemos normas, estaríamos promovendo um ‘catecismo laico’. Assim sendo, considera-se que a função da escola em uma sociedade democrática e republicana é educar ensinando e ensinar educando. Arte que se encontra sempre em algum ponto entre o ‘abandonar’ e o ‘sufocar’ as novas gerações, a nós todos cabe, em cada contexto, encontrar a justa medida”.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BOUFLEUER, J. P. & SCHÜTZ, J. A. Condição humana, mundo comum e educação. *Educação*, 43(2), e35803, 2020.
- BRAYNER, Flávio. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º Grau. In: *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, suplemento 2, p. 36-39, 1996.
- DUSSEL, Inés; MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. Tradução de Fernando Coelho. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido), pp. 147-160.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. 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.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime & FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 9-24, set. 2009.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Tradução de Cristina Antunes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MARQUES, Mário Osório. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 3 ed. rev. Editora Unijuí, 2006. (Coleção Mario Osorio Marques; v. 4).

MASSSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: Uma questão pública*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. 1 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2017b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). p. 19-40.

POMBO, Olga. *A escola, a recta e o círculo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Tradução de Monica Stahel. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SCHÜTZ, J. A. & JUNGES, F. C. Educação escolar e dívida simbólica: reflexões sobre a (des) caracterização da escola e da docência. *Revista Teias*, v. 23, n. 68, jan./mar. 2022.

SCHÜTZ, J. A., FENSTERSEIFER, P. E. & COSSETIN, V. L. F. Família e escola em sociedades republicanas: saudáveis dissonâncias. *Práxis Educativa*, vol. 15, Ponta Grossa, 26-Mar, 2020.

SCHÜTZ, J. A. & MAYER, L. Prefácio. In: SCHÜTZ, J. A. & MAYER, L. *Educação Escolar: cercanias de um debate*. São Paulo: Editora Pedro e João, 2020.

SCHWENGBER, I. L. & SCHÜTZ, J. A. Formação e subjetivação: a educação escolar enquanto cuidado de si. In: NEITZEL, O., ed. *Autogoverno e formação humana em tempos sombrios: aspectos éticos e políticos [online]*. Chapecó: Editora UFFS, 2020, pp. 145-167.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução Tessa Bueno. Revisão Técnica Cláudia Valentina Assumpção Galian. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.