



2041 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 12 - Filosofia da Educação

→ A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUA ESPECIFICIDADE: POSSIBILIDADES DE UM DIÁLOGO ENTRE CONCEPÇÕES POTENTES  
Franciele da Silva dos Anjos - UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Tendo como pano de fundo a problemática que a vida contemporânea nos apresenta, relacionada a uma espécie de subordinação do humano em relação ao sistema econômico vigente, e dos efeitos que essa questão parece causar na forma como a escola vem se estruturando, o texto tem a pretensão de construir um diálogo teórico entre duas concepções educacionais que tentam salvaguardar uma especificidade para a educação escolar, buscando enfrentar esses efeitos. Elas fazem esse movimento porque colocam o humano no centro do fazer educacional, e não como um meio para alcançar fins necessários à perpetuação desse sistema. Trata-se das sustentações teóricas elaboradas por Dermeval Saviani e pelos belgas Masschelein e Simons. Ao propor uma “pedagogia revolucionária”, o primeiro compreende a educação enquanto campo que possibilita a transformação da realidade social, enquanto Masschelein e Simons sustentam a necessidade de pensarmos a especificidade da educação escolar, criticando as “funcionalidades” que a ordem social, política e econômica a ela vêm atribuindo. Ao final, cabe a tarefa de compreender em que medida e com quais sentidos essas perspectivas contribuem para o pensamento educacional e enfrentamento dessas questões.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUA ESPECIFICIDADE: POSSIBILIDADES DE UM DIÁLOGO ENTRE CONCEPÇÕES POTENTES

### RESUMO

Tendo como pano de fundo a problemática que a vida contemporânea nos apresenta, relacionada a uma espécie de subordinação do humano em relação ao sistema econômico vigente, e dos efeitos que essa questão parece causar na forma como a escola vem se estruturando, o texto tem a pretensão de construir um diálogo teórico entre duas concepções educacionais que tentam salvaguardar uma especificidade para a educação escolar, buscando enfrentar esses efeitos. Elas fazem esse movimento porque colocam o humano no centro do fazer educacional, e não como um meio para alcançar fins necessários à perpetuação desse sistema. Trata-se das sustentações teóricas elaboradas por Dermeval Saviani e pelos belgas Masschelein e Simons. Ao propor uma “pedagogia revolucionária”, o primeiro compreende a educação enquanto campo que possibilita a transformação da realidade social, enquanto Masschelein e Simons sustentam a necessidade de pensarmos a especificidade da educação escolar, criticando as “funcionalidades” que a ordem social, política e econômica a ela vêm atribuindo. Ao final, cabe a tarefa de compreender em que medida e com quais sentidos essas perspectivas contribuem para o pensamento educacional e enfrentamento dessas questões.

**Palavras-Chave:** Especificidade escolar. Funcionalidade. Diálogo. Enfrentamento.

“A educação vive hoje um cenário surpreendente: o homem deixa de ser a referência de seu próprio processo educativo. Não importa mais pensar sobre o que o ser humano é, desejaria ou deveria ser; importa saber o que é conveniente para o sistema econômico que domina a sociedade, o mundo e o homem de hoje”.

(Pedro Goergen)

Esse texto constitui-se em um esforço inicial para pensar a centralidade do fazer educacional que perpassa a escola. Parte-se da prerrogativa apresentada por Goergen, na epígrafe, de que o sistema econômico vem dominando a sociedade, e obviamente, a educação escolar, que como efeito parece vir perdendo a sua especificidade de formação humana e democratização. Afinal, quais os sentidos da educação escolar? Atréada a tal problemática, estão às concepções que aqui serão apresentadas, que possivelmente, a partir de seus ideários acerca da escola e da sociedade, podem possibilitar aberturas potentes para pensar tal questão.

A proposta pedagógica apresentada pelo professor Dermeval Saviani, no ano de 1983, no livro “Escola e democracia”, vai ao encontro da aposta em uma sociedade mais democrática, contribuindo de forma significativa para a reflexão acerca da especificidade da educação escolar. Ao propor uma “pedagogia revolucionária”, o professor deixa clara a forma como compreende a educação, enquanto campo que possibilita a transformação da realidade social, porque aposta nos sujeitos e na potência que o conhecimento objetivo possibilita para a realização de mudanças. Reconhecer a validade de tal consideração para a educação escolar, e como consequência, para a formação humana, é de suma relevância para enfrentarmos a “secundarização” da escola, ou seja, essas formas de negar a escola, ou de tirar dela sua especificidade, seu compromisso para com a renovação do mundo – tentativa que vem tendo grande investida pelo sistema neoliberal.

Para ir ao encontro disso, a pretensão é apresentar a forma como o professor Dermeval Saviani discute e considera a escola, a partir de sua proposta pedagógica, apresentada inicialmente na obra “Escola e democracia” - denominada inicialmente por Saviani de “pedagogia revolucionária”. Nesse mesmo momento serão apresentadas algumas perspectivas acerca da especificidade da escola e do conhecimento, formuladas pelos autores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons, que por vezes se distanciam e por outras se aproximam das defesas realizadas por Saviani. A importância dessa intenção de diálogo teórico justifica-se em razão do esforço de esclarecimento quanto à especificidade da escola, que é intento de ambos os autores.

Os autores belgas sustentam a necessidade de pensarmos a especificidade da educação escolar, criticando as “funcionalidades” que a ordem social, política e econômica a ela vêm atribuindo. Essa crítica precisa ser considerada como uma tentativa de salvaguardar uma especificidade para a educação escolar, ideia que parece vir sendo esquecida. Em sentidos similares, Saviani também defende a especificidade da escola “e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral” (2013a, p. 88). É também em razão dessa defesa, que o autor apresenta uma proposta pedagógica esclarecida, consciente e de suma importância em relação à educação e aos dinamismos sociais que constituem o Brasil, - porque

reconhecem o lugar central que o (infelizmente) bem sucedido projeto capitalista ocupa na prática social global - a pedagogia revolucionária.

A pretensão aqui é pensar aproximações na forma como Saviani compreende a especificidade da educação escolar, e como Masschelein e Simons a compreendem. É preciso frisar que não se trata de um texto onde serão apontadas as "melhores" concepções, – porque isso é incoerente com as possibilidades complexas de compreensão e abertura para o pensamento, que são elementos indispensáveis para refletir sobre a educação - mas sim de um texto onde diferentes concepções acerca da educação escolar podem conversar, no intuito de pensar as contribuições que ambas as noções podem oferecer para potencializar uma das questões primordiais para a humanidade: a educação.

### **Saviani e educação para transformação das relações de produção e Masschelein e Simons com a defesa da escola como tempo livre**

O terceiro capítulo do livro "Escola e democracia", denominado "Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara", consiste na formulação dessa pedagogia revolucionária – que no ano seguinte passou a ser "pedagogia histórico-crítica"[1] -, sendo formulada a partir do ponto de vista do interesse dos dominados. Nesse momento em que Saviani esboça essa teoria crítica, ele apresenta sua proposta pedagógico-metodológica, composta por cinco passos, sendo eles: Prática social (ponto de partida); problematização; instrumentalização; catarse e Prática social (ponto de chegada).

Saviani entende que esse método, na contramão do que preconizavam as pedagogias tradicional e nova, mantém, de forma significativa, o vínculo entre educação e sociedade. Desse modo, o primeiro passo, a prática social, constitui-se em um momento comum ao professor e ao aluno. Embora se encontrem em níveis diferentes de compreensão, ambos os polos aprendentes fazem parte de determinada prática social, sendo esse primeiro passo um movimento inicial para a compreensão dessas.

O segundo passo configura o momento de identificação dos problemas que fazem parte dessa prática social, ou como melhor explica Saviani (2012, p. 71), "trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar". Um momento que considero de suma importância para a formação humana, uma vez que essa compreensão não nos é possibilitada em outros lugares, e sem ela, corremos o risco de ficarmos alheios às dinâmicas que constituem e condicionam as nossas possibilidades de vida, de relação com o outro e com o mundo.

Já o terceiro passo, denominado instrumentalização (ibidem), consiste em "apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social" (SAVIANI, 2012, p. 71). A instrumentalização é entendida como uma apropriação dos instrumentos/saberes historicamente produzidos, que se faz indispensável na luta social para a libertação das "condições de exploração em que vivem" (ibidem).

O quarto passo é chamado de catarse, entendida na concepção gramsciana como "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (GRAMSCI, 1978, p. 53 apud SAVIANI, 2012, p. 72). É o momento onde se dá a incorporação dos instrumentos culturais, possibilitando aos sujeitos a capacidade de fazer parte da transformação da prática social. O segundo, terceiro e quarto passo, portanto, constituem-se em momentos de mediação para o processo de transformação da realidade, isso porque estão diretamente ligados ao conhecimento, em um reconhecimento das possibilidades que ele traz para a realização de tal movimento.

Segundo Saviani (2013a, p. 120-121), esses momentos do processo pedagógico correspondem "ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à análise pela mediação da análise [...] passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato". Acredito que o empírico, nesse caso, são os saberes que os alunos possuem acerca da prática social, os significados que atribuem ao mundo da vida, que no início do processo de escolarização não são organizados de forma sistemática ao ponto de possibilitarem leituras mais complexas acerca das realidades das quais fazem parte. O abstrato seria o conhecimento, a princípio distante da prática social, mas que pela mediação, e a partir da tematização da prática social como ponto de partida do processo pedagógico, levaria ao ponto de chegada desse processo: a própria prática social, o último momento da pedagogia apresentada por Saviani.

Todo esse processo de mediação pedagógica leva a uma alteração qualitativa dos modos de compreensão e ação na prática social. A partir desses passos acima descritos, do esclarecimento possibilitado em relação às formas como nossas vidas são condicionadas pela dinâmica do tempo presente, que obviamente, tem suas origens na história da humanidade e de sua relação com o capital, o modo como nos situamos como sujeitos de ação e pensamento se alteram qualitativamente, tanto para o professor quanto para o aluno, como destaca Saviani, "já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente" (2012, p. 73). No livro "Escola e democracia" (2012, p. 73), o autor traz uma citação de Sánchez Vázquez (1968, p. 206-207) sobre a relação entre a teoria e a transformação social, que penso ilustrar com competência a proposta pedagógica elaborada por Saviani,

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Penso que nessa citação encontra-se uma potente chave de leitura para a compreensão do que Saviani propõe, porque tal como Vázquez, ele reconhece na teoria, no conhecimento, nos instrumentos culturais, o meio para possibilitar a igualdade, para garantir que a transformação se consolide de forma real, não apenas ideal. Ao sustentar a relevância da pedagogia revolucionária, Saviani recorre ao sentido democratizante da prática pedagógica, reconhecendo que é no processo educativo que se dá a passagem da desigualdade à igualdade.

Esse método, diferentemente das teorias não críticas e das crítico-reprodutivistas, compreende a articulação que existe entre educação e sociedade, partindo do suposto de que essa sociedade divide-se em classes com interesses opostos. Valendo-se disso, a pedagogia revolucionária se coloca a serviço dos interesses populares, na contramão dos interesses das classes dominantes. Centra-se na igualdade essencial entre os homens, articulando essa proposta que busca lutar pela instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, aposta na difusão dos conteúdos de forma viva e atualizada como um dos elementos principais do processo educativo. Conforme o autor (SAVIANI, p. 66), a questão principal de seu método, que o difere radicalmente das teorias anteriores, "consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes".

No livro "Pedagogia Histórico-Crítica" (2013a, p. 120), Saviani, ao fazer menção à problemática apresentada no livro "Escola e Democracia", destaca o seguinte: "tento sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria de mediação. Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global". A partir dos passos que o autor sugere para a realização da pedagogia revolucionária, podemos compreender que o próprio momento em que a educação se realiza, já vai se constituindo em um momento de luta política.

Já no livro "História das ideias pedagógicas no Brasil", Saviani (2013b, p. 421) apresenta um breve resumo acerca da origem da pedagogia histórico-crítica (pedagogia revolucionária), oferecendo uma explicação mais concisa acerca do que aqui foi tematizado acerca de sua proposta. Segundo ele,

A pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas

bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática educativa.

Para o encaminhamento e solução dos problemas, que tem como viés a democratização social, Saviani (2012, p. 80) considera como indispensável a compreensão, por parte do professor, dos vínculos de sua prática com a prática social global. Essa prática pedagógica pauta-se na instrumentalização, de caráter histórico, matemático, científico, literário, entre outros. É importante destacar que nessa proposta, os conteúdos de ensino, ou o conhecimento, tem um papel primordial, como defende o autor: “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (2013b, p.14). Em “Escola e democracia”, Saviani faz a seguinte consideração, que pode justificar a pertinência de tal entendimento,

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (2012, p. 55).

É com base nesses sentidos que a “pedagogia histórico-crítica” é pensada, expressando a necessidade de compreendermos a historicidade que constitui cada sociedade, bem como a forma como o ato pedagógico se insere nesse processo, de constituição, mas também de transformação. E são nas bases teóricas dessa pedagogia que encontramos elementos que possibilitam melhor compreender as razões de tal articulação. Assim, Saviani (2013a, p. 119), destaca que Marx teve uma contribuição fundamental para o desenvolvimento dessa proposta, porque “de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, [...] uma dialética do movimento real” (ibidem). É uma dialética histórica, como afirma o autor, pautada no materialismo histórico, porque é esse movimento que explica o processo pedagógico que o autor desenvolve, e abrange as dinâmicas em que “são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (2013a, p. 120).

É interessante perceber como, tanto Saviani quanto Masschelein e Simons, atribuem um papel de suma importância para os conteúdos, para o conhecimento, no entanto, o que se espera com essa importância difere entre os autores. Percebemos em Saviani que os conteúdos visam à formação dos alunos para se tornarem agentes sociais de mudança. Assim, ele veicula os conteúdos de cada disciplina com finalidades sociais mais amplas. De outro modo, os autores belgas acreditam que os conteúdos de ensino precisariam ser apresentados em sua possibilidade de reinvenção, logo, desligados de qualquer relação com o mundo da vida, pois seria dessa maneira que as novas gerações teriam a oportunidade de renovar o mundo.

Para que possamos analisar melhor as razões dessa diferenciação que Masschelein e Simons fazem, em relação ao conteúdo de ensino, é preciso apresentar, mesmo que resumidamente, as ideias principais que eles desenvolvem no livro “Em defesa da escola: uma questão pública” (2015). A partir das sustentações que trazem acerca da escola como tempo livre, da skholé, originária no mundo grego, os autores buscam reconstruir uma noção de escola que rompa com os determinismos sociais, para oferecer aos recém-chegados um tempo liberto dessas demandas, as colocando em questão, pensando um tempo diferenciado, em que a igualdade, o amor ao mundo e o interesse de fazer mundo comum possam acontecer.

Os autores discutem a possibilidade de uma reinvenção da escola, mas muito diferente das propostas de reinvenção que temos hoje. Eles apostam em uma recuperação do conceito de escola em seu sentido originário, argumentando que com base nesses sentidos primeiros é que ela teria condições de dar a todos, independentemente de antecedentes, tempo e espaço para transformar de forma imprevisível o mundo, a partir da saída de seus contextos vividos para a ampliação destes.

Para melhor compreendermos os motivos dessa tentativa dos autores de recuperar os sentidos primeiros da escola, faz-se necessário destacar que, desde sua criação na polis grega, o tempo escolar tem sido destinado à libertação do que Masschelein e Simons (2015, p. 15) chamam de capital, “conhecimentos, habilidades, cultura”, sendo então tratados como bem comum, para apropriação pública que independe de talento, habilidade ou renda.

Ao recorrerem à concepção de escola grega skholé, destinada a oferecer às novas gerações um tempo e espaço desconectados do tempo ocupado na família e na cidade/estado, os autores aqui referidos apostam na possibilidade dos sujeitos tornarem-se alunos, podendo então transcender a ordem social vigente. Em razão dessa aposta é que sustentam que a escola deveria configurar-se em tempo e espaço profano, entendido como “algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeitos à (re) apropriação de significado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 39).

Profanar, nesse sentido, carregaria a possibilidade de liberdade para os sujeitos, uma vez que “corrompe” as condições que nos são dadas, expropriando, tornando público. No caso da escola, é o conhecimento que se torna público através desse ato profano. Profanar é permitir que as matérias escolares se desprendam de suas funcionalidades, tornando-se libertas de seus sentidos úteis, permitindo a possibilidade de reinvenção do mundo pelos alunos, se assim eles quiserem.

O conhecimento é fim em si mesmo. Ele não tem pretensão de ser produtivo, nem minimante funcional, e sim formar as novas gerações em novas gerações, porque ele é apresentado a elas enquanto uma abertura, enquanto algo não sagrado, porque é construção histórica do humano, portanto, possível de ser ressignificado, e com isso possibilitar que o mundo se renove.

Em Saviani percebemos o papel da escola, o conhecimento que dela faz parte, em sua relação com a prática social, porque o autor reconhece uma necessária articulação do fazer escolar com o processo de democratização da sociedade. De outro modo, Masschelein e Simons consideram que:

O conhecimento e as habilidades aprendidas na escola, de fato têm uma clara ligação com o mundo – derivam dele, mas não coincidem com ele. Uma vez que o conhecimento e as habilidades são trazidos para dentro do currículo escolar, passam a ser matérias e, de certo modo, tornam-se separados da aplicação diária. É claro que as próprias aplicações de conhecimentos e de competências podem ser abordadas em um ambiente escolar, mas só depois de serem apresentadas como matérias (2015, p. 32).

Ao realizarem essa defesa, os autores consideram possível que o conhecimento possa ser apresentado de uma forma que interesse aos sujeitos, porque é algo novo, algo desligado de seu uso habitual, não possibilitado em qualquer outro lugar. Acreditam que dessa forma os alunos teriam a oportunidade de pensar novos significados para as questões que a eles estão sendo apresentadas. Em resumo, entendem que esse tempo profano possibilitado pela skholé, tira o conhecimento de seu contexto habitual, desapropriando-o de uma possível utilidade.

Mas se profanarmos a realidade vivida, de que modo pode se tornar possível que as novas gerações as sejam, sem esse conhecimento e compreensão da realidade em que vivem? Penso que essa pergunta é o que potencializa a proposta de Saviani, e para dar sustento a essa questão, trago uma passagem de Inés Dussel, que no livro “Elogio da Escola” (2017, p. 147-165) apresenta sua leitura em relação ao sentido de politização[2] que Masschelein e Simons discutem, contrapondo essa concepção à realidade política e educacional que constitui os países latino-americanos. Ao se referir a algumas experiências de positivas de “politização” que aconteceram em países vizinhos, Dussel tece a seguinte consideração:

Dá a impressão de que, neste caso, e provavelmente em muitos outros, a política e a aproximação ao mundo dos alunos não são o que restringe ou domestica a escola;

ao contrário, são condições importantes para que haja escola, para que nela se realizem essas operações que podem transformá-la em um espaço-tempo democrático, público, renovador, como o definem Masschelein e Simons (2017, p. 154).

Nessa passagem, Dussel destaca o que, a meu ver, não pode deixar de ser considerado por todos aqueles que pensam a educação: a necessária compreensão acerca das condições em que vivemos, em que nossa existência está se dando. Sem isso, sem a compreensão das razões de ser de nossa prática social, além de não produzirmos mudança, corremos o risco de, de fato, negar as novas gerações a chance de a serem, porque não se pode renovar o mundo sem conhecer a tradição, sem compreender como essa sociedade desigual foi se constituindo, e como hoje se organiza e produz suas incompreensões. É difícil pensarmos alguma perspectiva de mudança ao afastarmos dos alunos às possibilidades de conhecer a própria prática social em que vivem, e duplamente difícil pensarmos que a renovação do mundo pode se dar sem a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, e sem a leitura destes mediada pela experiência empírica, e desta sem a compreensão do primeiro.

Ainda sobre os sentidos que Dussel apresenta, penso que podem se relacionar à forma como Saviani considera a natureza da educação: enquanto um trabalho não material, onde o produto não se separa do ato de produção (SAVIANI, 2013<sup>a</sup>, p. 20). Ele considera que essa natureza,

[...] permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (ibidem).

Percebemos nessa passagem o reconhecimento da especificidade da educação, do fazer pedagógico, enquanto algo que vem sendo construído historicamente, atrelado aos movimentos que constituem as diferentes condições – sociais, políticas, econômicas – da sociedade, em cada tempo e espaço. Logo, esses elementos necessários à formação humana, serão a cada vez pensados, e possivelmente, transformados.

Assim, ao contrário do que poderíamos pensar Masschelein e Simons, a perspectiva pedagógica de Saviani não negaria às novas gerações a oportunidade da novidade, – considerando que Saviani aposta na educação como um meio para possibilitar a mudança social, colocando os conhecimentos escolares a serviço dessa aposta, ideia que os autores belgas acreditam retirar da escola sua especificidade, e das novas gerações a chance de a serem - tampouco determinaria de antemão os possíveis trajetos a serem por elas percorridos. Penso que a forma como Saviani aposta no conhecimento, poderia possibilitar aos alunos a “instrumentalização” necessária para traçarem de forma autônoma e esclarecida seus caminhos.

#### Considerações finais

*“Não importa o que fizeram de mim, o que importa é o que eu faço com o que fizeram de mim”.*

*(Jean-Paul Sartre)*

Saviani, a partir de sua proposta pedagógica revolucionária (histórico-crítica), indica as possibilidades que o processo pedagógico pode trazer para a transformação da realidade social, tão marcada pela força capitalista e pelas desigualdades que ela provoca. E ele pensa essa possibilidade a partir da aposta no conhecimento, enquanto verdade que necessita ser conhecida por todos, enquanto instrumento cultural que transforma a forma como os sujeitos pensam e se movem na prática social. Em Masschelein e Simons também percebemos um lugar de destaque para o conhecimento escolar, mas em sentido oposto. Para eles, o conhecimento escolar, o tempo e espaço escolar em si, necessitariam suspender a realidade social vivida pelos sujeitos, e profanar quaisquer destinos pré-definidos do conhecimento, até mesmo esse sentido transformador que Saviani sustenta.

Essa concepção dos autores belgas é de suma importância para a educação escolar, principalmente no momento atual, onde de fato a escola parece vir sendo “domada” por interesses de uma minoria, que encara o humano como meio para continuar impulsionando o sistema capitalista, não deixando espaço para que, no tempo escolar, o humano enquanto um fim possa ser pensado. Nesse caso, a ideia é de que, ao terem o direito de se tornarem novas gerações, os sujeitos que vem ao mundo podem interessar-se por ele, conhecê-lo, e até mesmo o transformarem, se assim desejarem.

Talvez por meio dessa suspensão, os alunos pudessem “deixar de lado”, ao menos por algum tempo, as cargas do passado e de um prévio futuro. Mas o que Saviani propõe me leva a pensar nas possíveis perdas desse processo de suspensão, afinal, estamos falando de sujeitos que estão encharcados por suas condições sociais, pela realidade em que vivem, e principalmente, estamos falando em sujeitos que, a não ser pelo conhecimento escolar e pela compreensão que este possa possibilitar acerca desse mundo vivido, e também de todas as possibilidades de fazer mundo, não terão a possibilidade e nem “instrumentos” para compreender, tensionar, criticar, e possivelmente, também se assim quiserem, promover mudanças. E isso não significa que não será esquecido o seu papel político, enquanto lugar que forma as novas gerações para, em um futuro não muito distante, pensar a política, pensar a sociedade. Tampouco significa que as novas gerações não terão direito de sê-la, muito menos que o tempo livre que lhes é de direito será negado, pelo contrário.

Esse exercício de, pelo conhecimento, compreender as realidades em que vivem, e como acabo de mencionar, de conhecer outras tantas possibilidades de existir no mundo, pode se dar nesse tempo igualitário que chamamos de tempo escolar, e talvez isso pudesse figurar um dos papéis essenciais da escola: o esclarecimento acerca da dinamicidade do mundo vivido, de como ele assim se configurou, como também acerca das possibilidades que construímos e podemos construir para, se for de desejo de todos, reinventá-lo.

Se a escola se furtar de promover a discussão epistêmica acerca dessas questões que estão intimamente ligadas à vida e às possibilidades de liberdade, de autonomia, de esclarecimento, de cada um nós, se a escola se furtar de promover sensibilidade em relação aos problemas sociais, enquanto princípio que pode formar uma cidadania mais humanitária, não nos restará muitas possibilidades – arrisco a dizer nenhuma – de repensarmos os significados desse mundo, e possivelmente, o reconstruirmos em perspectivas mais democráticas. Parece-me que é essa possibilidade que Saviani nos apresenta, principalmente ao reconhecer o conhecimento objetivo, enquanto um bem comum, tal qual Masschelein e Simons pensam. Afinal, qual o sentido do conhecimento, da escola, se não é possibilitar a todos a oportunidade de conhecer o mundo, para ser parte pensante do mundo, para tomar parte das escolhas pelos destinos do mundo, e com isso, da humanidade?

E por último, mas não menos importante, gostaria de repensar a frase de Sartre, epígrafe destas considerações finais, porque, afinal de contas, é isso que o conhecimento nos possibilita, a chance de reconstruí-lo. Penso que com esse exercício posso expressar o que considero de mais potente nas perspectivas que foram apresentadas nesse texto. Masschelein e Simons na medida em que buscam defender - pelo papel político, democratizante da escola - o lugar das novas gerações no mundo, e Saviani à medida que também faz isso, mas sustentando a importância da escola como elemento indispensável para o desenvolvimento cultural, e com isso, para a formação do humano conhecedor e crítico de sua prática social. Então, a partir do que Sartre nos diz, poderíamos pensar o seguinte: que independente do mundo que as gerações que vieram antes da nossa construíram, ou seja, independente do mundo que foi feito e aí está, o que importa é o que fazemos desse mundo a partir de agora. Esse pensamento poderia vir ao encontro da importância da educação escolar que Saviani defende, porque é a partir do conhecimento do que foi feito desse mundo, do que estamos fazendo dele a partir disso, que a prática pedagógica escolar poderia possibilitar um sentimento de responsabilidade pela sua reconstrução.

## Referências

DUSSEL, Inés. A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos, p. 147-160. In LARROSA, Jorge (org.). Elogio da Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

[1] No livro Pedagogia Histórico-Crítica (2013a, p. 76), que teve sua primeira edição em 1991, Saviani traz a seguinte consideração, que pode contribuir para a compreensão de seu significado: “o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”.

[2] Os autores belgas chamam de politização a tática política que considera a escola “responsável (pelo menos parcialmente) por resolver problemas sociais; os problemas sociais, culturais e econômicos são traduzidos como problemas de aprendizagem, ou uma nova lista de competências é acrescentada ao currículo” (MASSACHELEIN; SIMONS, 2015, p. 109).