

**A ESCOLA COMO ESPAÇO/TEMPO
DO PROJETO EDUCACIONAL:
PERSPECTIVA PARA O FUTURO
DESAFIADOR***



Antonio Joaquim Severino**

Resumo: *desenvolve-se reflexão com vistas a mostrar que a educação escolar, apesar do questionamento de que tem sido alvo, continua sendo mediação institucional privilegiada para que a educação possa alcançar sua finalidade fundamental de propiciar formação integral para as novas gerações. Argumenta que para tanto a escola, no contexto atual e futuro da realidade brasileira, precisa tornar-se lugar de um projeto educacional, que articule os projetos existenciais de educandos e educadores com o projeto civilizatório da nação, mediação imprescindível para transformá-la numa sociedade mais justa e equitativa.*

Palavras-chave: *Educação escolar. Projeto educacional. Sentido da escola. Processo civilizatório.*

A escola, tal como a conhecemos hoje, é uma invenção moderna (BOTO, 2017; HAMILTON, 2001; HILSDORF, 2012; SILVA, 2000; 2012; XAVIER; CHAVES, 2018), mas, de longa data, ela vem sendo bas-

* Recebido em: 14.10.2020. Aprovado em: 23.04.2021.

** Doutor em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Livre-Docente em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Titular de Filosofia da Educação, da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (aposentado). Atualmente, docente pesquisador do PPGE em Educação da Universidade Nove de Julho, de São Paulo. Desenvolve estudos na linha de pesquisa: Educação, Filosofia e Formação Humana. Coordenador do Grupo de Pesquisa no CNPq: GRUPEFE: Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação. *E-mail:* ajsevu@uol.com.br.

tante questionada, tanto teórica quanto praticamente. Tem sido objeto de crescente discussão, uma vez que sua própria razão de ser como entidade socialmente institucionalizada vem sendo questionada, tanto teórica quanto praticamente. E a partir do final do século XX, esse questionamento vem ganhando corpo. A escola, tal como instituída na modernidade, passou a ser objeto de cerrada crítica, como aquela de Ivan Illich (1970).

Atualmente esse questionamento prospera no próprio seio da própria prática social, mediante iniciativas concretas, como as dos pais que assumem a decisão de dispensar a escolarização de seus filhos reivindicando o ensino domiciliar, o *Homeschooling*, que inviabiliza a vivência do espaço coletivo e social da escola, primeiro espaço público das crianças (BOTO, 2018; KUPFER, 2020) ou então por iniciativas políticas que levam ao esvaziamento da relevância do papel da escola, diminuindo suas atribuições, como é exemplo bem claro agora de projetos tais como o da *Escola sem Partido*, que nega a pertinência da formação política dos estudantes (FONSECA, 2016; PENNA, 2016a, 2016b; GADOTTI, 2017; GONÇALVES, 2012; GUILHERME, 2018; AÇÃO EDUCATIVA, 2016) ou das Escolas Cívico-militares, que confunde formação com adestramento disciplinar (BRASIL, 2019; GALLO, 2019). A própria situação educativa atual, instaurada no bojo de reformas impostas pelos organismos econômicos internacionais, submete nossa educação aos pressupostos ideológicos do neoliberalismo, mantendo os já excluídos na exclusão (PALMA FILHO, 2005; ENGUITA, 1989; FRANCO; ZIBAS, 1990). E no caso da experiência histórica brasileira, pode-se ver bem o quão poucos foram os investimentos políticos e econômicos na educação institucionalizada. No contexto dominado pela economia capitalista, melhor demonstração da perda de importância da escola é a restrição dos recursos estatais destinados à educação pública. Na atualidade brasileira, o que se destina à educação pública fica por volta de 6% do PIB. Mas dessa pouca quantia, apenas 20% chega à sala de aula (HELENE, 2017; MONLEVADE, 2018; FRANCO; ZIBAS, 1990).

O propósito deste breve ensaio é apresentar uma visão do papel da escola como mediação privilegiada da educação, entendida como uma prática, intrinsecamente, articulada às dimensões do existir dos humanos como entidades subjetivas autônomas que integram a espécie humana

bem como uma sociedade histórica determinada. Para tanto, o ensaio defende a tese de que, mais do que nunca, a escola continua sendo uma necessidade histórica para qualquer sociedade atual, e particularmente para a nossa sociedade, à vista de suas condições concretas e de suas demandas futuras. Com efeito, trata-se de uma instituição imprescindível, uma vez que é mediação histórica das mais adequadas como lugar do projeto educacional de qualquer sociedade. É que a formação humana, finalidade intrínseca e fundamental da educação, carece necessariamente de um espaço institucional mediador. O que se argumenta é que esse projeto educacional se legitima por exercer uma necessária articulação entre os projetos existenciais das pessoas e o projeto civilizatório das sociedades nas quais elas se encontram situadas. Só com esse perfil, a escola constituirá modalidade fundamental para acolher e articular as atividades que darão concretude às finalidades substantivas da educação.

A IMANÊNCIA DA CONDIÇÃO HUMANA: CIVILIZAÇÃO E BARBÁRIE

Justificativa fundante da existência da instituição escolar é sua condição de ser o lugar desse projeto articulador. Articulação que só pode exercer então se efetivamente se tornar *locus* dele. Mas, para se pensar a escola que necessitamos e que precisamos almejar e construir, é preciso pensar antes que mundo queremos para dar continuidade a nossa existência histórica. Isso porque todo projeto, quaisquer que sejam seu âmbito e sua dimensão, precisa lastrear-se numa intencionalidade, ou seja, fundar-se num sentido colocado claramente para todos os sujeitos envolvidos. A realização efetiva desses projetos é o *telos* intrínseco de qualquer comunidade humana, que precisa ser alcançado mediante a consecução de metas históricas concretas.

Impõe-se então partir de uma premissa radical: o mundo atual em cujas circunstâncias estamos existindo hoje, não é satisfatório de modo algum. Não se pode considerá-lo como adequado à existência digna das pessoas que constituem a humanidade. Não podemos estar satisfeitos com ele. Este mundo atual, com seu estado de coisas, precisa ser transformado em busca de um maior grau de civilização. Por mais desgastados e ambíguos que possam ser os conceitos de civilização e de

barbárie, são eles que melhor expressam o horizonte da atual condição histórica da humanidade. O conceito de civilização traduz o empenho e o desempenho do desenvolvimento da espécie ao longo da sua historicidade (LIMA VAZ, 1997; ELIAS, 1994). Significa o avanço humano na construção de um *habitat* que não se marque por coeficiente de barbárie. A barbárie é o seu contraponto, ao expressar o fracasso do processo de humanização, a perda pelos entes humanos históricos da própria condição de humanidade.

Por isso, pode-se afirmar que mais que o conceito, é a própria realidade concreta do conjunto da espécie humana que está dilacerada, ou que ainda nem mesmo se realizou. O que designamos comumente como humanidade é apenas o conglomerado físico dos indivíduos, compondo inúmeros grupos que, quase sempre vivem lutando entre si. Esse permanente estado de luta configura-se como a expressão de um darwinismo radical, como se só os mais fortes devessem sobreviver. Estamos diante da afirmação das consequências objetivas da radical imanência da condição humana. O fato de emergirmos como uma espécie viva que vicejou na ponta do processo evolutivo, a partir das outras etapas do reino animal, nos liga umbilicalmente às regras da vida, expressas através do radical processo vital. A vida, em sua pulsão biológica, tem como primeira e fundamental lei a reprodução de si mesma com vistas a sua própria preservação. Todo ser vivo tende a manter-se vivo, a se reproduzir, e para isso, faz tudo que pode. Esse tremendo investimento originariamente instintivo com vistas à própria sobrevivência, além da incorporação dos elementos naturais necessários a ela, leva, muitas vezes, até mesmo a destruição de outros seres vivos, ocorrendo então a predação de indivíduos de uma espécie por indivíduos de outras espécies. Assim, instaurou-se na natureza biológica uma luta pela sobrevivência. Acontece que antes da emergência da espécie humana, essa predação recíproca se dava nos limites auto-estabelecidos pela própria evolução biológica, o que acabava gerando um equilíbrio natural, só rompido quando de algum acidente mais abrangente da própria natureza. No caso dos animais, essa luta se delimitava pela demanda das necessidades vitais comandada pelo instinto de sobrevivência que, uma vez atendido, deixava de pressionar o agente predador (LEAKEY, 1995; 1996; LEWIN, 1999; BRANDÃO, 2015).

Com o surgimento dos humanos, no ápice do processo evolutivo, dotados de uma dinâmica diferenciada de reagir, dinâmica cuja gênese e pulsão se encontram no território da subjetividade, sua prática não ocorria mais apenas pela determinação biológica instintiva. Graças a essa condição diferenciadora, que se designou como “consciência”, os indivíduos se tornaram “sujeitos”, e passaram a poder avaliar subjetivamente suas decisões e ações. Suas ações podiam agora decorrer de um sentido previamente estabelecido que, muitas vezes, se colocava contra o impulso instintivo. Era de se esperar então que a espécie morigerasse a predação que acompanhava a luta pela sobrevivência. Mas o processo predatório muito se agravou, pois, os recursos da subjetividade passaram a servir também para sofisticar a agressividade aos semelhantes. Assim, a luta pela sobrevivência material se acirrou, como que justificando a eliminação de todos os limites para a agressão recíproca. As agressões mútuas passaram a ser justificadas por razões e interesses que ultrapassavam as demandas objetivas da sobrevivência material. Eis as causas das guerras e de todas as demais formas de agressões e de violências, que inviabilizam o equilíbrio entre indivíduos e sociedades. A luta pela sobrevivência agudiza-se no seio da comunidade humana, instaurando e mantendo uma situação de cruel desigualdade entre todos. Desde então as diferenças passaram a ser consideradas também como desigualdades. Instalou-se então no seio da humanidade uma situação de barbárie que resiste às iniciativas civilizatórias quando não as sufoca totalmente.

Dilacerada em si mesma, a totalidade dos homens não está constituindo uma humanidade, entendida como devendo ser aquele conjunto de pessoas minimamente solidárias entre si, formando um todo unificado. Ou seja, subjetivamente esse conjunto não reconhece sua unidade e solidariedade objetiva.

Mas, a sobrevivência da espécie está vinculada ao estabelecimento de um destino comum. Destino comum que demanda necessariamente o reconhecimento do direito de todos à vida e à sua manutenção. O que implica garantir a todos condições igualitárias para o enfrentamento dos desafios postos pela existência real. Trata-se da garantia de que todos os membros da espécie contassem com uma qualidade existencial, graças à qual suas necessidades vitais estivessem plenamente atendidas, reconhecida e respeitada sua dignidade, fruindo assim de um mínimo de felicidade enquanto durasse sua vida biológica na terra.

No entanto, não é o que vivenciamos hoje, depois de muitos milênios de permanência da espécie na superfície do planeta. A barbárie tem prevalecido sobre a civilização, mantendo-se brutal desigualdade entre os homens que tem se expressado mais pela posse, apropriação e acumulação dos bens do que pelos modos de ser (MARX, 1985; MOUNIER, 1964).

O CONHECIMENTO, A EDUCAÇÃO E O DESTINO DA ESPÉCIE

Diante dessa nossa condição de total imanência e de radical contingência de nosso existir histórico, entende-se então a necessidade e a relevância da intervenção subjetiva mediante as formas plurais de sensibilidade que emergem ao longo da filogênese da espécie como vias de construção de sentido, graças a sua funcionalidade simbolizadora (CHARDIN, 1988; BRANDÃO, 2015; PINTO, 1996) Trata-se da tentativa da subjetividade de lidar com a permanente ameaça de manutenção e intensificação da barbárie. A barbárie, por nascer da inadequada intervenção da subjetividade, precisa ser combatida nesse mesmo plano. Daí o lugar privilegiado que o exercício da subjetividade ocupa na prática da educação a ser concebida e praticada como investimento da espécie para conduzir sua existência histórica.

Portanto, é mediante o uso dessa ferramenta que se pode encontrar a saída desse impasse que envolve o destino da espécie. E é o que, bem ou mal, vem acontecendo ao longo da odisseia que constitui a existência histórica da espécie, pois, apesar dos desvios do exercício de sua capacidade de subjetivação, os homens podem usá-lo igualmente para sua própria humanização. A espécie vem tentando realizar-se não mais apenas por força dos determinismos de toda ordem que lhe são impostos, mas também pelos sentidos que vai construindo com os recursos de sua subjetividade. Cabe aos próprios homens tomarem decisões intencionalmente direcionadas para sustentar suas práticas mediante as quais conduzirão sua existência, em que pese a condição contraditória desse processo. As etapas já alcançadas na instauração da civilização testemunham os investimentos, as conquistas enquanto que a permanência de situações de barbárie registra as derrotas dos homens na tentativa de direcionamento de seu porvir. As diversas modalidades do conhecimento, o direito, as

instituições, a educação, a arte, as religiões, enfim, a cultura no seu todo são expressões concretas desses esforços e dessas conquistas.

Diante de tal quadro histórico-antropológico, a razão de ser da educação se evidencia claramente: trata-se de prática mediadora das demais práticas reais mediante as quais os homens vão construindo sua história. A razão de ser da educação é contribuir para que os indivíduos naturais da espécie se tornem cada vez mais pessoas culturais, ou seja, sujeitos efetivamente humanizados, dotados de autonomia, de vontade e de liberdade. Sujeitos/pessoas que ajam em função de sentidos, explicitados mediante conceitos e aquilutados mediante valores, todos pautados no valor central da dignidade humana. E ao formar assim as pessoas, transformar conseqüentemente as sociedades em tecidos sociais democráticos, ou seja, onde todos, mesmo sendo diferentes, sejam assumidos como iguais. Uma situação democrática é aquela em que a alteridade é reconhecida e respeitada e, em decorrência disso, todos são sujeitos com direitos iguais. Uma sociedade na qual a civilização prevaleça sobre a barbárie (ADORNO, 1995; 1996; PUCCI, 2001; 2008; LIMA VAZ, 1997).

De tudo o que foi dito cabe concluir que podemos e precisamos continuar falando de humanidade. Só que não mais como o conjunto harmonioso dos homens, lastreado apenas no alicerce biológico da espécie, como se já fosse um dado objetivo consolidado ou um arranjo configurado das relações sociais, fundado na ordem político-jurídica como parece decorrer das formulações de instâncias internacionais articuladas a uma suposta globalização. Esta configuração não tem respaldo efetivo na realidade histórica. Na verdade, a humanidade só ganha sentido como *telos* de um processo civilizatório. Ela não é ainda um dado sócio-histórico consolidado, mas uma meta a se conseguir. Assim, o conceito de humanidade com o qual precisamos lidar deve ser visado como um fim, cuja prefiguração está continuamente em elaboração pela atividade subjetiva, mediante a instauração de conceitos e valores aptos a nos fornecerem referências historicamente consistentes para a sustentação do que se trata de atribuir à comunidade humana, ao longo dos investimentos práticos que conduzem o processo civilizatório. Este processo se guia por duas sendas: de um lado, explicitando sentidos construtivos para se tecer a solidariedade entre os homens e implementando condições mais dignas de existência; de outro, denunciando, desmascarando e criticando os

sentidos que deterioram a convivência entre eles, mantendo as situações de barbárie (BRANDÃO, 2015; PINTO, 1996).

Teorizar e praticar a educação no nosso contexto, nos dias de hoje, implica assim uma tríplice consideração, relacionada a sua tríplice condição da existência dos educandos: trata-se de assumir como pressupostos as três dimensões dessa condição: a espécie como a comunidade universal dos humanos em sua expressão civilizacional, a sociedade, como determinado segmento histórico da espécie e as pessoas, integrantes individuais de cada sociedade, em particular, e da espécie, em geral. Estas três esferas encontram-se interligadas entre si, de tal modo que tudo o que acontece no âmbito de uma repercute intensamente no âmbito das outras duas. Assim, quando se pensa ou se pratica a educação, há que se levar em conta a referência à pertença dos educandos a uma espécie, vale dizer, sua integração à humanidade; a sua condição como ser social, integrante de uma sociedade histórica determinada e a sua condição de sujeito pessoal, responsável pela condução de sua existência individual. É por isso mesmo que se impõe igualmente levar em conta a necessidade de um projeto civilizacional, voltado para a construção do destino da espécie; de um projeto educacional, responsável pela inserção dos sujeitos individuais na construção da história coletiva e do projeto existencial de cada um, a responder pela sua própria humanização nas coordenadas que lhe são postas por essas instâncias.

No que diz respeito às condições atuais da espécie humana, temos hoje um cenário extremamente contraditório: de um lado, ele tem como forma mais marcante sua maior agregação, ou seja, o encontrar-se sob o forte impacto da globalização. Por mais numerosos e separados que ainda se encontrem os agrupamentos humanos na superfície do planeta, eles estão cada vez mais interligados e agregados, formando um conjunto de pessoas com um destino comum. Trata-se de um movimento civilizacional e de um momento histórico em que as distâncias no espaço e no tempo foram radicalmente diminuídas, de tal modo que todas as formas de comunicação e de intercâmbio entre pessoas e sociedades se tornam imediatamente acessíveis a todos. Daí se falar da globalização econômica e cultural, como se a humanidade já estivesse atuando como um único agrupamento humano. Tal situação decorre fundamentalmente da presença impositiva do capitalismo como modo de produção hegemônico

que, junto com os bens materiais, mercadeja também os bens culturais. Processo viabilizado pelos grandes avanços tecnológicos, tanto dos meios de produção como daqueles da comunicação, com a difusão maciça da informação. Mudanças significativas ocorrem no modo de organização do trabalho e da gestão política dos Estados. Mas, de outro lado, esse processo, na medida em que não se origina de iniciativas interculturais mutuamente enriquecedoras, mas, o mais das vezes, da imposição, militar ou econômica, violenta as peculiaridades das condições e das culturas locais das diferentes sociedades, gerando, quando não guerras destruidoras, muitos conflitos, expandindo e aprofundando as desigualdades entre os grupos e as pessoas, consolidando situações de barbárie (LIBÂNEO, 2004; TEODORO, 2003; TEODORO; JEZINE, 2012; IANNI, 2001).

Quando voltamos nosso olhar para a sociedade brasileira, do atual momento histórico, constatamos a mesma ambiguidade: ao lado de muitos avanços democráticos na construção de uma sociedade mais equitativa, predomina uma perversa desigualdade, registro da permanência de uma condição de barbárie. Encontra-se parcela majoritária da população em situação de exclusão, carente da fruição de bens naturais, sociais e culturais, imprescindíveis para a condução mais digna da própria existência. O projeto histórico-social, de fato, implementado pela sociedade brasileira, é fecundo apenas para segmentos particulares de sua população, privilegiando os já privilegiados, deixando à míngua a grande maioria dos habitantes do país. O poder público, representado pelo Estado, que deveria ser o gestor dos recursos comuns, de forma a garantir uma distribuição mais equitativa das riquezas, tem se revelado incapaz de (ou desinteressado em) cumprir essa tarefa. O Estado brasileiro tem se compromissado mais com os interesses de grupos particulares dominantes, atuando como se fosse um estado privado. Daí sua configuração sob o modelo do estado mínimo, que adota a administração capitalista, se autolegitimando pelo arcabouço ideológico neoliberal. Neoliberalismo que leva a políticas sociais precárias e insuficientes, empobrecendo as pessoas, cada vez mais privadas dos recursos de saúde, de educação, de habitação, de trabalho, enfim, da fruição dos bens necessários à condução da vida digna (CUNHA, 1980).

Como caberia então entender a educação numa sociedade historicamente determinada, por exemplo, numa sociedade concreta como

a sociedade brasileira da atualidade? Como uma práxis humana, ou seja, prática intencionalizada, fecundada pela significação simbólica dos sentidos e valores, já frutos do exercício complexo da subjetividade, que se efetivaria como mediação para a construção da cidadania, na medida em que estaria contribuindo para a integração dos homens nesse tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica. Sem dúvida, como prática simbólica específica, a educação só pode mesmo utilizar ferramentas simbólicas, mas sua finalidade transcende essa especificidade: ela visa sempre contribuir para que as novas gerações se realizem nos três planos de sua existência histórica geral.

A ESCOLA NECESSÁRIA COMO LUGAR CONCRETO DO PROJETO EDUCACIONAL

Por mais que soe utópico, esse é o horizonte com vistas ao qual a educação deve ser pensada e, sobretudo, praticada. A educação só faz sentido se compuser um projeto que possa contribuir para a implementação do processo civilizatório. Estamos aqui pautando a condição da educação e da escola no contexto da realidade histórico-social brasileira.

A educação só pode realizar-se através de mediações práticas que se desenvolvem a partir de um projeto educacional, vinculado ao projeto histórico e social, integrante, por sua vez, do projeto civilizatório geral da humanidade. A instituição escolar é o lugar por excelência desse projeto, no que concerne a sua dimensão educacional. Isto quer dizer que a instituição escolar deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outras duas modalidades de projetos que têm a ver com o ser humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. A instituição escolar se dá como lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É ela que viabiliza que as decisões, iniciativas e ações pedagógicas de todos os envolvidos na prática escolar se tornem educacionais, na medida em que os impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação desses agentes para a concretização de seus fins, de outro, eles precisam do dimensionamento político do

projeto social para que sua ação tenha real significação como mediação do processo humanizador.

Projeto é tomado aqui no sentido de um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados. O projeto educacional pode ser metaforicamente representado pelo campo de força magnética criado por um ímã. O núcleo, no caso, é uma *intencionalidade*, ou seja, um sentido, uma significação, que articula todas as ações, todas as medidas, todas as práticas, desenvolvidas por todos os sujeitos que se encontram no mesmo campo. É essa intencionalidade que evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas dos múltiplos sujeitos envolvidos: educadores, administradores, educandos, servidores, técnicos, especialistas, comunidade imediata, etc. É a união convergente em torno dessa significação catalizadora do projeto da instância educacional que articula e legitima a integração das atividades próprias do trabalho pedagógico, a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, que fundamenta as decisões e medidas de cunho administrativo que precisam ser tomadas e executadas no contexto da vida escolar. É na intencionalidade nuclear do projeto educacional que se encontram as raízes e as referências básicas dos objetivos que vão nortear a proposta pedagógica da instituição de ensino que queira realizar, com eficácia e qualidade, o seu trabalho educativo.

É a partir dessa exigência que se pode compreender a importância da escola para a construção da cidadania. Com efeito, para que a prática educativa real seja uma práxis, é preciso que ela se dê no âmbito de um projeto, ou seja, que todas as atividades nasçam e se vinculem à intencionalidade dele, que expressem o sentido da formação visada. É claro que o projeto educacional exige também condições reais, objetivas, de concretização, já que a existência dos homens se dá sempre no duplo registro da objetividade/subjetividade, de modo que estão sempre lidando com uma objetividade subjetivada e com uma subjetividade objetivada.

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e vivência dessa intencionalidade. Ela precisa ser plena-

mente compartilhada. Como num campo magnético, todas as partículas nas proximidades do campo estão imantadas; no âmbito de um projeto educacional, todas as pessoas envolvidas precisam compartilhar dessa intencionalidade, adequando seus objetivos parciais e particulares ao objetivo abrangente da proposta pedagógica decorrente do projeto educacional. Mas, para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la; e é nela que se lastreiam a significação e a legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático.

A especificidade do trabalho pedagógico exige uma institucionalização de meios que vinculem educadores e educandos. E é por isso que a escola não pode ser substituída pelos meios de comunicação de massa: toda relação pedagógica depende de um relacionamento humano direto. Toda situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si. Aliás, a fecundidade didática dos meios técnicos já é dependente da incorporação de significados valorativos pessoais.

Conclusão

Na atual situação histórico-social brasileira, só mesmo um sistema universalizado de ensino estará em condições de enfrentar o desafio da construção da cidadania. Universalização esta absolutamente imprescindível. Se for verdade que possam existir, hipoteticamente, variadas modalidades de mediações da educação, historicamente é também verdadeiro que a escola se revela como sua mediação potencialmente mais eficaz para a universalização da educação. Isso implica, sem nenhuma dúvida, a constituição de um grande e qualificado sistema público de ensino.

Daí os profundos equívocos que vêm atravessando a política educacional brasileira das últimas décadas, ao estender a privatização exacerbada e sem critérios também aos assim chamados ‘serviços educacionais’. Trata-se de prática duplamente perversa, por desconhecer a incapacidade econômica da maioria da população brasileira de se integrar no processo produtivo de uma economia de mercado e por não assegurar a necessária qualidade da educação para aqueles que dela mais precisam.

É preciso ficar bem claro que um sistema universal de educação identificado com os interesses do todo da sociedade não se confunde com o modelo estatal e modelo privado de jurisdição do sistema geral de ensino de um país. O sentido do público é aquele abrangido pelo sentido do bem comum efetivamente universal, ou seja, que garanta ao universo dos sujeitos o direito de usufruir os bens culturais da educação, sem nenhuma restrição. A questão básica não é a da referência jurídica de manutenção dos subsistemas de ensino, mas a do seu efetivo envolvimento com o objetivo da educação universalizada. As instituições particulares de ensino também não podem pois se eximir de um comprometimento que leve em conta um projeto político-social identificado com as necessidades objetivas do todo da população. O equívoco radical está em se entenderem e sobretudo em se vivenciarem apenas como instâncias do mercado, onde os bens simbólicos da cultura transformam-se em bens puramente econômicos, esvaziados de todo conteúdo humano e humanizador.

Mas esta ampliação do sentido do público não implica, de maneira alguma, eximir o Estado de sua responsabilidade fundamental para com a oferta universal da educação escolar. Numa sociedade como a brasileira, dividida em classes situadas em extratos extremamente desiguais, cabe radicalmente ao poder público assegurar mais justa distribuição não só dos bens naturais, mas igualmente dos bens culturais entre todos os integrantes da sociedade. Esse compromisso não pode ser deixado entregue às iniciativas do mercado ou a projetos de interesses de grupos particulares. E entre os bens culturais, a educação é absoluta prioridade, até por ser ela a mediação para outros tantos bens simbólicos, que têm o todo da população como destinatários. Por isso mesmo, impõe-se ao Estado brasileiro implantar e implementar um adequado sistema público de ensino, capaz de atender quantitativamente a demanda populacional pela educação e qualitativamente a formação viabilizada por ele.

SCHOOL AS SPACE / TIME FOR THE EDUCATIONAL PROJECT: PERSPECTIVE FOR THE CHALLENGING FUTURE

Abstract: A reflection is developed in order to show that school education, despite the questioning that it has been targeted, continues to be privileged institutional mediation so that education can achieve its fundamental

purpose of providing comprehensive training for new generations. It argues that for this, the school, in the current and future context of the Brazilian reality, needs to become the place of an educational project, which articulates the existential projects of students and educators with the civilizing project of the nation, essential mediation to transform it into a fairer and more equitable society.

Keywords: *School education. Educational project. School sense. Civilizing process.*

Nota

- 1 Este texto foi escrito no momento em que o país atravessa a grave pandemia do Covid19. Para além das consequências propriamente sanitárias dela, representadas pelos milhares de mortos, a pandemia escancara, em carne viva, a profunda desigualdade social e econômica da maioria da população, levando a situações de fome, de desemprego, de miséria material e cultural.

Referências

- AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, v. 56, n. 10, p. 388-411, 1996.
- BOTO, Carlota. *A liturgia escolar na Idade Moderna*. Campinas: Papirus, 2017.
- BOTO, Carlota. *Homeschooling: a prática de educar em casa*. Jornal da USP. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/homeschooling-a-pratica-de-educar-em-casa/>. Acesso em: 02 out. 2020.
- BRANDÃO, Carlos R. *Nós, os humanos: do mundo à vida, da vida à cultura*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- BRASIL. MEC. *Decreto 10.004/2019*. Disponível em:
- CHARDIN, Teilhard de. *O fenômeno humano*. São Paulo: Cultrix, 1988.

- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.
- Elias, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FONSECA, Joel P. *A escola sem partido não resolve o problema e torna o professor refém*. Folha de S. Paulo, 31/07/2016.
- FRANCO, M.; Laura B.; ZIBAS, Dagmar (org.). *Final de século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1990.
- GADOTTI, Moacir. *Escola sem partido, uma escola a favor da cultura da indiferença*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/502-escola-sem-partido-uma-escola-a-favor-da-cultura-da-indiferenca>. Acesso em: 10 out. 2019.
- GALLO, Silvio. *Escola cívico-militares: Para quê? Para quem?* Campinas: Institucional. FE-Unicamp. 2019. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/institucional/noticias/escolas-civico-militares-para-que-para-quem>. Acesso em: 01 out. 2020.
- GONÇALVES, L. C. K. *Pensando a escola sem partido e seus impactos na educação*. Campos dos Goytacazes (RJ), 2017. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Federal Fluminense, 2017.
- GUILHERME, Alexandre A; PICOLI, Bruno A. Escola sem partido- elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped, v. 23, p. 1-23, 2018.
- HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira da Educação*. Anped, n. 1, p. 37-70, jan./jun. 2001.
- HELENE, Otaviano. *Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento*. Campinas: Autores Associados, 2017.
- HILSDORF, M. Lúcia. *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. Belo Horizonte, 2012.
- IANNI, Octávio. *Teorias da globalização*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1970;
- KUPFER, M. Cristina. *Com escolas fechadas, maior perda é nas relações das crianças*. Folha de S. Paulo, 24/09/2020, p. A16.
- LEAKEY, Richard E. *A origem da espécie humana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

- LEAKEY, Richard E.; LEWIN, Roger. *O povo do lago: o homem, suas origens, natureza e futuro*. 2. ed. Brasília: UNB, 1996.
- LEWIN, Roger. *Evolução humana*. São Paulo: Atheneu Editora, 1999.
- LIBÂNEO, José C. Uma escola para novos tempos. In: LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIMA VAZ, Henrique C. *Escritos de Filosofia III: filosofia e cultura*. São Paulo: Loyola, 1997.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.
- MONLEVADE, João A. C. de. Financiamento da educação na constituição e na LDB emendadas. In: BRZEZINSKI (org.), *LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa*. São Paulo: Cortez Editora, 2018. p. 261-286.
- MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1964.
- PALMA FILHO, João C. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: Cte Editora, 2005.
- PENNA, Fernando de A. Programa 'escola sem partido: uma ameaça à educação emancipadora. In: MONTEIRO, A. M. F. da C.; GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Mauad Editora, 2016a.
- PENNA, Fernando de A. Proibido educar? Com o pretexto de evitar doutrinação, Projeto de lei ameaça o ensino escolar e criminaliza a prática docente. Cuiabá: SINTRAE, 2016b. Disponível em: <http://sintraemt.com.br/noticias/proibido-educar/392>. Acesso em: 20 set. 2019b.
- PINTO, Fernando C. *A formação humana no projecto da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- PUCCI, Bruno. Educação contra a barbárie. In: BRITO, M. R.; OLIVEIRA, D. B.; GONÇALVES, E. (org.). *Filosofia, formação e educação: apontamentos e perspectivas*. Belém. EDUFPA, v. 1, p. 119-134, 2008.
- PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. *Espaço Pedagógico*, v. 8, p. 13-30, 2001.
- SILVA, Marcos. A transferência do controle da educação da Igreja para o Estado. *Comunicações*, Piracicaba, ano 7, n. 1, jun. 2000.
- SILVA, Marcos. Origens e desenvolvimento da escola moderna. 2012. Disponível em: https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16591914122012Historia_da_Educacao_Brasileira_Aula_2.pdf.

TEODORO, Antonio. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.

TEODORO, Antonio; JEZINE, Edineide (org.). *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais*. Brasília: Liber Livros, 2012.

XAVIER, Libânia N.; CHAVES, Miriam W. A invenção da escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos. *Historia Caribe*, v. 13, n. 33, p. 253-280, jul./dic. 2018.