

# POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

*PUBLIC POLICIES AND SCHOOL IN CONTEMPORANEITY*

*Paulo Evaldo Fensterseifer* 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil, fenster@unijui.edu.br

*Maria Regina Johann* 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil, maria.johann@unijui.edu.br

*Jenerton Arlan Schütz* 

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

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v22i2.288>

Recebido em: 23/11/2020

Aceito em: 22/12/2020

---

**Resumo:** O artigo tematiza a relação entre as políticas públicas e a instituição escolar no mundo contemporâneo. A partir do método bibliográfico encara-se a problemática de como nós, humanos, lidamos com a constituição plural do mundo humano comum. Se não nos anima ter um rei-filósofo, um tecnocrata, ou qualquer ente possuidor de uma epistémé ou uma techné que é capaz de resolver todos os problemas humanos (supostamente de vez), então é imprescindível acordar para a necessidade de se confiar que as soluções para os problemas do mundo humano possam partir dos próprios humanos e/ou envolvidos, resultantes do diálogo, da ação intersubjetiva, da pluralidade alcançada na esfera das decisões. Nessa direção, considera-se que a escola contemporânea não deveria aceitar a condição de mera demandante de recursos para cumprir objetivos que não ajudou a construir e postos como “dados naturais” de quem está “antenado” com seu tempo. Os fins da educação, e os meios para atingi-los, são políticos, e, enquanto tais, é nesta esfera que devem ser enfrentados, levando em conta a pluralidade constitutiva de uma sociedade democrática e republicana.

**Palavras-chave:** Escola republicana. Políticas educacionais. Mundo comum.

**Abstract:** The article focuses on the relationship between public policies and the school institution in the contemporary world. Based on the bibliographic method, we face the problem of how we humans deal with the plural constitution of the common human world. If it does not excite us to have a king-philosopher, a technocrat, or any person with an epistemic or techné who is capable of solving all human problems (supposedly for good), then it is essential to wake up to the need to trust that solutions to the problems of the human world may come from the humans themselves and / or those involved, resulting from dialogue, from intersubjective action, from the plurality reached in the sphere of decisions. In this sense, it is considered that the contemporary school should not accept the condition of merely demanding resources to fulfill objectives that it did not help to build and posts as “natural data” of those who are “tuned” with their time. The ends of education, and the means to achieve them, are political, and, as such, it is in this sphere that they must be addressed, taking into account the constitutive plurality of a democratic and republican society.

**Keywords:** Republican school. Educational policies. Common world.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

## 1 Introdução

Iniciamos este artigo com algumas perguntas: em um tempo em que cada um está preocupado em “se dar bem no mundo”, quem “cuida do mundo”? Será ele o resultado do somatório dos desejos individuais? Uma educação que não seja a potencialização desses desejos individuais ainda faria algum sentido? Por fim uma educação que tem como *telos* o mundo comum ainda tem algum sentido ou não passa de nostalgia de uma educação republicana que nunca tivemos? (Saudades de um futuro que não aconteceu).

A chave de leitura que nos valem coloca como problema central o modo como lidamos com a pluralidade constitutiva de uma sociedade democrática, logo não nos é indiferente o lugar que os sujeitos ocupam na produção de possíveis soluções. Também o ponto de vista através do qual enfrentamos o tema é eletivo, e, dado a condição humana, parece que para isso não temos remédio. Algo que a tela de Magritte,<sup>1</sup> denominada “Condição Humana”, registra com maestria, e que o texto de Vattimo (2002, p. 3) explicita “Não existe verdade objetiva em parte nenhuma; não há ninguém que veja a verdade sem ser com os olhos, e os olhos são sempre de alguém. Se quero arrancar os olhos para ver as coisas como realmente são, não vejo mais nada”.

Afirmamos, certamente com exagero, que Quino, em uma de suas tirinhas da Mafalda, colocou-nos diante da problemática da sociabilidade humana: como conjugar pontos de vista diversos? Vamos a ela.

Figura 1: Dilema da Mafalda



Fonte: Quino (2003, p. 31, tira 5).

Fonte: Quino (2003, p. 31).

## 2 Como resolver o dilema da Mafalda?

Recorrendo à tradição filosófica ocidental, em particular ao legado grego, que não pode ser tomado como hegemônico – já mostraremos os motivos – nos deparamos com essa invenção fantástica que é a política e seu modo de realização mais próprio que é a democracia. Reconheciam eles que a condução dos assuntos humanos no espaço da *polis* só podia ser enfrentado pela aposta de que todos cidadãos são capazes de uma “opinião correta” (*doxa*) e que é na troca das palavras e de argumentos que se resolvem

1 Disponível em: <https://artecartistas.com.br/a-condicao-humana-rene-magritte/>. Acesso em: 21 dez. 2020.

os problemas de uma comunidade de pessoas livres. Esta aposta aparece de modo exemplar em uma passagem da narração que Tucídides apresenta da Guerra do Peloponeso. Afirma um dos protagonistas:

Quanto às palavras, quem sustenta que elas não guiam nossas ações, é ignorante ou defende algum interesse pessoal – ignorante se crê que existe outro meio de lançar luz sobre a incerteza de nosso futuro; defensor de interesses pessoais se, desejando impingir uma proposta desonesta e não podendo falar bem de uma causa má, consegue caluniar bem e assim intimidar seus opositores e ouvintes (TUCÍDIDES, 1982, p. 149-150).

A inconformidade de Platão com a morte de seu mestre Sócrates, promovida em obediência as leis da *polis*, levou-o a buscar outra alternativa para o “Dilema da Mafalda” (que como afirmamos é o dilema da sociabilidade humana – da vida em comum). Estava ele convencido de que assunto de tão alta relevância como o destino da *polis* não poderia ser pautado pela *doxa*.

Constrói então, em sua obra “A República”, em particular em seu Livro VII, denominado “Alegoria (ou Mito) da Caverna”, uma proposição de equacionar os problemas da sociabilidade humana no interior da *polis* pelo estabelecimento de uma *epistême*. Este saber de caráter epistêmico capaz de gerir os assuntos da *polis* não estaria acessível ao conjunto dos cidadãos. A construção platônica pode ser visualizada pela representação da própria imagem da Caverna como lugar da “não-verdade” (sombras), e da “verdade” (ideias) como algo externo a Caverna. Os que vivem em seu interior devem ser guiados por aqueles que acessaram as luzes.

Quem sabe resida nesta visão platônica as raízes desta espécie de “onda gestonária”, que ultrapassou o universo empresarial, e apresenta-se como redentora da educação e torna sem sentido algo como “políticas públicas”. Afinal, se temos uma *epistême* acerca do social vamos discutir o que? No máximo nos resta o modo de implementação, transformando os sujeitos em técnicos a serviço de uma racionalidade instrumental.

Esta postura platônica foi alvo de crítica de Aristóteles<sup>2</sup>, que poderiam ser assim formuladas: “*A mi juicio, las ideas y teorías son como los espectros del Hades a los que visito Ulises: necesitan beber sangre humana para adquirir un poco de peso y comunirnos algo*” (SAVATER, 1991, p. 71).

Podemos concluir que para Aristóteles as verdades nos assuntos humanos se constroem no embate da pluralidade constitutiva da *polis*. Querer estabelecer uma *epistême* para elas, como na matemática e na lógica, é terminar com a política como os atenienses até então a entenderam. Este desejo de terminar com os problemas da política (da pluralidade que lhe é constitutiva), terminando com a política (como os norte-americanos resolveram o problema indígena), acompanhou o pensamento cristão (que colocava em seu lugar as verdades teológicas) e ressuscitou com a ciência moderna, buscando produzir uma “tecnologia do social” (pretensamente viabilizada pelas verdades das “ciências políticas”, capazes de sustentar uma “engenharia social”).

2 Estas palavras foram escritas por Savater (1991), em seu livro “*La escuela de Platón*”. Partindo do quadro com o mesmo título pintado por Jean Delville, o autor imagina o que cada um dos discípulos presentes poderia dizer sobre o pensamento do mestre.

Nesta lógica é que se pode pensar o termo “gestão”, o que significaria o empobrecimento da política (senão o seu fim), pressupondo a existência de um saber de caráter epistêmico capaz de substituir a caótica pluralidade<sup>3</sup>. Como decorrência veremos o “institucional” resumir-se na atividade dos gestores, pois só a eles é reservado o poder instituinte.

Trazer este tema para o debate não significa fazer coro com esta perspectiva, mas propiciar que atentamos para este possível reducionismo na compreensão dos espaços institucionais, buscando com isso potencializar outras significações.

A crítica a esta postura tecnocrática não é, porém, garantia de negação de uma racionalidade instrumental, pois se nos filiamos a uma postura filosófica teleológica, tampouco teremos uma questão política, pois esta não se resolve nem por uma *epistême* (saber teórico), nem por uma *techné* (saber fazer), embora tenha a ver com as duas, aproximando-se muito mais do que Aristóteles definiu como *phronesis*. O saber *phronético* não dispensa o ato deliberativo que garante a dimensão ético-política das ações humanas.

### 3 Pensar as Políticas Públicas e a Escola contemporânea

Pensar a escola contemporânea em uma relação não instrumental com as políticas públicas significa não subjugá-la a fins previamente postos, por mais generosos que sejam as promessas de um “final feliz” (algo como um paraíso terreno). Diante deste quadro cabe a elaboração de Brayner (2008, p. 44):

[...] uma perspectiva radicalmente política da educação adotada por inúmeros educadores “progressistas” - embora tivesse tido o mérito de recolocar o debate educativo em termos “críticos”, quer dizer, em função das injunções sociais e dos conflitos políticos que o atravessam<sup>4</sup> - acabou por submeter a própria educação a um imperativo político finalista (a construção da “boa sociedade”), deslocando e anexando a educação como epifenômeno da luta de classes.

Segundo este mesmo autor, parece que assistimos hoje uma inversão:

Com o que Habermas chamou de fim das utopias da sociedade do trabalho”, boa parte das proposições pedagógicas apoiadas no marxismo – que entendiam a educação como meio de formação para a ação política cujo fim se situaria na transformação da sociedade – e com o desgaste sofrido pelas macro-sociologias da educação, ganhou cada vez mais terreno uma perspectiva micrológica da educação, centrada na aprendizagem, nas fases do desenvolvimento psico-cognitivo, nos contratos e engenharias didáticas, na “produção de conhecimento” e na “relação com o saber”, promovendo um importante deslocamento temático onde a pesquisa e a reflexão sobre a (relação entre) escola e sociedade foram rapidamente substituídas pela investigação centrada na relação professor-aluno, aluno-conhecimento científico, competências conteudísticas necessárias às novas formas de empregabilidade, etc. Saem de cena Marx, Gramsci, Snyders ou Bourdieu para entrar Vigotsky, Luria, Ferreiro, Wallon [...] (BRAYNER, 2008, p. 45)

3 Perspectiva criticada por Habermas (2009) em seu livro “*Técnica e ciência como ideologia*”. Uma certa compreensão do marxismo também pode ser enquadrada nesta perspectiva, uma vez que a pluralidade deriva dos interesses de classe. Com o fim destas só teríamos problemas administrativos.

4 Este reconhecimento da dimensão política nos potencializou a “assumir o ministério da educação”, por outro lado, não se traduziu em ganhos para a “aula de segunda-feira”.

Antes de avançarmos nesta relação gostaríamos de acentuar a compreensão acerca do “contemporâneo”, para isso apresentamos a contribuição de Agamben, o qual, valendo-se do pensamento nietzschiano, afirma:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

Esta singular relação com seu próprio tempo que nos faz contemporâneos. Esta não “adesão” que nos permite “visão”. Posição que nos dá um indicativo para pensar o lugar da “escola contemporânea”, pois se esta apenas está preocupada em confundir-se com o próprio tempo, será apenas “mais do mesmo”.

Levando isto em conta voltamos para a especificidade do tema em questão. Se não contamos, ou não queremos contar com um rei-filósofo, ou um tecnocrata, possuidor de uma *epistème* ou uma *techné* capaz de resolver nossos problemas, precisamos confiar que as soluções possam partir dos envolvidos, as quais devem brotar do diálogo rigoroso e, muitas vezes, constrangedor, travado no “lusco-fusco” do “interior da caverna”. Apostando, como Arendt (1987, p. 7), que

Mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais da luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstâncias e irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na terra.

Entendemos que a escola como atora<sup>5</sup> das políticas públicas não deveria aceitar a condição de mera demandante de recursos para cumprir objetivos que não ajudou a construir e postos como “dados naturais” de quem está “antenado” com seu tempo. A liberdade política como os gregos a entendiam, tem por finalidade colocar fundamentalmente os fins e não se contentar em produzir meios eficientes para fins heterônomos. Assim, os fins da educação, e os meios para atingi-los, não são problemas da relação pedagógica professor – aluno, mas políticos, e, enquanto tais, é nesta esfera que devem ser enfrentados, levando em conta a pluralidade constitutiva de uma sociedade democrática e republicana.

Desde a Antiguidade grega a educação somava-se aqueles privilégios concedidos a uma minoria aristocrática. Não obstante as intenções educativas universalizadoras da modernidade, alguns campos de estudo e de cultura, tais como Filosofia, Artes, Línguas, demoraram até que pudessem ascender a um público mais amplo. E quando o foram – ainda que questionemos a sua efetividade – o direito e acesso de todos a estas áreas trataram de ser extintos. Decisão que, muito provavelmente, não resistiria a um debate coletivo e público entre instituições públicas e privadas, profissionais da educação, especialistas da área, organizações da sociedade civil. Exatamente nesse ponto fere-se o princípio democrático republicano e se impõem políticas de forma autoritária e arbitrariamente (SCHÜTZ; COSSETIN, 2019).

5 Cabe lembrar que em política só tem “atores” e nunca “autores”. Se estes desempenham um lugar de autoridade no universo acadêmico, não significam nada para um universo que aboliu a autoridade.

Como lembra Carvalho (2017), o menosprezo desse princípio político em favor de um suposto saber que se coloca acima da pluralidade de julgamentos e opiniões – recorrente na padronização globalizada de programas e objetivos educacionais a partir de diretrizes de organismos técnicos internacionais – significa a vitória da tecnocracia sobre a política e a desvalorização do sentido público da educação.

Por mais respeito que tenhamos pelas instituições que criamos, está na origem destas (em uma sociedade democrática e republicana) a necessidade de, sempre que necessário, recriá-las. Estamos convencidos que esta empreitada não pode traduzir-se apenas em políticas governamentais transitórias, que acabam reproduzindo o “trabalho de Sísifo”. O que um governo faz o outro desfaz, ou ignora, o que dá no mesmo.

Precisamos pensar seriamente que temas como a “formação docente”, devam ser assumidos como política de estado, articulando instituições formadoras com os sistemas de ensino<sup>6</sup>. O resultado do distanciamento entre formação e intervenção é tão ou mais perverso que o distanciamento entre produção científica e escola<sup>7</sup>.

Uma nação, entendemos, necessita coisas em comum, por exemplo, um sistema nacional de educação, o qual, para afastar o risco sempre presente de uma centralização autoritária, deveria contar com a participação dos atores envolvidos neste cenário. É preciso ouvir os profissionais de cada área, abrir o diálogo, propiciar uma ação dialógica e intersubjetiva entre todos os envolvidos nas questões educacionais. As decisões não podem ser verticais, ou consideradas como “já dadas” pela “realidade que se impõe”.

Se, porém, reconhecemos que “sobra governo e falta estado” e isso não nos incomoda, é, a nosso ver, porque perdemos, ou nunca tivemos, nosso imaginário pautado por um “mundo comum”. Não ao menos em termos republicanos, algo que talvez explique termos substitutivos como o catolicismo, o futebol, o carnaval, etc, constituírem nossa identidade coletiva.

Para compreender melhor esta ideia, recorreremos à Hannah Arendt (2013, p. 65) para trazer a compreensão da noção de “mundo comum”. Para a autora,

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida, tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum, não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós.

Nesse contexto, é na condição de abertura do humano, na indeterminação do seu ser, que se constroem, modificam e aperfeiçoam os padrões de interação com o social e com os outros humanos. Conforme Arendt (2010, p. 61), “[...] a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos [...]”, a importância de ser visto e ouvido por outros evidencia a possibilidade de se ter novas percepções acerca dos assuntos humanos.

6 Posição também defendida por Leda Scheibe em conferência na Unijuí (11/08/2011).

7 O professor Valter Bracht referiu-se a este distanciamento da seguinte forma: “Quanto mais próximo o pesquisador fica da CAPES, mais longe fica da escola”.



Caso contrário, se o mundo fosse enxergado apenas sob um ponto de vista e uma percepção, ou ainda, como já dado de vez, acabaríamos com o comum, com o mundo humano, e restaria aos homens viverem isolados (guiados por algum gestor). Afinal, como nos lembra Arendt (2010), o mundo comum não é apenas um espaço povoado por coisas e humanos, mas representa um vínculo comunitário que constituímos linguisticamente com os outros, e que, portanto, se estende no tempo, já que transcende a nossa vida.

Sem a referência a um “mundo comum”, não temos de onde administrar as demandas democráticas que expressam o desejo de parcelas da sociedade, tornando o poder do estado suscetível aos lobbies corporativos, todos obviamente bem-intencionados (para seus propósitos). Nesta fogueira das vaidades a escola que se vire para integrar de forma unificada e coerente essas demandas de uma sociedade que não as resolve politicamente. Sem a construção deste “contrato social”, também a escola vê no seu interior emergirem subjetividades descompromissadas com um projeto comum que lhe de sentido.

#### **4 Para continuar pensando...**

A escola republicana tem sua gênese em uma sociedade que precisa constituir-se em “mundo comum”, e, em termos, precisa responder por isso (vide os processos de avaliação de larga escala), no entanto é nela que deságua, por exemplo, as políticas inclusivas, que perspectivam um ideário de “mundo comum inclusivo”, algo, porém, que pode significar prejuízo em termos das expectativas de conhecimentos curriculares<sup>8</sup>. O que a escola tem a dizer sobre isso? Que espaços tem para fazê-lo?

É aqui que entendemos que deva emergir o papel político da escola na constituição das políticas públicas. Pensar da escola para fora, na esfera pública, e não para dentro, sobrecarregando as crianças com problemas que os adultos não conseguiram resolver. Contudo, que as decisões políticas, travadas entre adultos, possam vir a potencializar a escola, a educação e o próprio mundo comum, são sempre apostas que devem manter, atualizar e renovar as esperanças em sua efetividade.

Do mesmo modo, carece-se da compreensão de que viver em uma sociedade democrática e republicana é viver, não sem dor, a orfandade radical. Nietzsche afirmou que só um povo muito “saudável” como os gregos poderia ter inventado a tragédia (o caráter trágico da existência humana – ferida que não cicatriza nunca). Também este povo inventou a democracia. Os romanos inventaram a república. Os modernos tentaram unificá-las, para isso forjaram uma instituição que carregaria a responsabilidade de viabilizá-la: a escola republicana, com seu caráter laico e universal. Coube a ela colocar-se, como entende Arendt (2013), como entreposto entre o universo privado da família e a esfera pública, propiciando aos recém-chegados se sentirem em casa no mundo. A nós, contemporâneos, cabe reinventá-la sempre que assim julgarmos necessário.

Consideramos que estão profundamente enganados aqueles que simplesmente acreditam e defendem que a educação e a escola tem a ver com apenas passar conteúdos, treinar habilidades e competências, ou ainda, ter bons índices em testes de larga escala. A nosso ver, educar tem a ver com a

---

8 Exemplo disso é a necessidade de os professores terem de lidar com a presença de alunos deficientes, sem terem tido formação para isso, ou terem que lidar com problemas disciplinares que o impedem de “dar aula”.

complexidade da tarefa de familiarizar os recém-chegados com o mundo humano comum, e isso, dinheiro nenhum compra, índice nenhum consegue medir. Aliás, se os responsáveis pela educação tivessem lucidez suficiente sobre o valor de educar, e compromisso com o mundo comum, seguramente se colocaria a educação das novas gerações como prioridade central das atenções afetivas, políticas, sociais e econômicas.

Não pactuando com formas instrumentais de racionalidade, reafirmamos que o esforço de produzir “mundo comum”, justo, solidário e equânime, deveria pautar a relação da escola com as políticas públicas na contemporaneidade. Esta aposta nas virtudes de uma política democrática e republicana, não tem a ver com um otimismo desenfreado, mas com a máxima maquiaveliana de que a política não nos leva para ao paraíso, mas a ausência da política, já é o inferno.

## Referências

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação de Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

CARVALHO, J. S. F. de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo: Edições 70, 2009.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins fontes, 2003.

SAVATER, F. **La escuela de Platón**. Barcelona: Ed. Anagrama, 1991.

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

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Brasília: Ed. da UnB, 1982.

VATTIMO, Gianni. **O niilismo como resistência**. Entrevista à Folha de São Paulo, Caderno Mais! 02/06/2002.