

EM DEFESA DE UMA ESCOLA REPUBLICANA E DO CONHECIMENTO COMO UM BEM COMUM

IN DEFENSE OF A REPUBLICAN SCHOOL AND KNOWLEDGE AS A COMMON GOOD

EN DEFENSA DE UNA ESCUELA REPUBLICANA Y DEL CONOCIMIENTO COMO BIEN COMÚN

Evandro Consaltér

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8798-8960>

Resumo: O artigo tem como objetivo defender a escola republicana e o conhecimento como um bem comum como forma de assegurar uma educação realmente democrática e inclusiva. Sob enfoque teórico, está alicerçado, sobretudo, nos estudos de Masschelein e Simons (2018) no que tangencia ao conceito de escola republicana e em de Dardot e Laval (2017) no que diz respeito à ideia de conhecimento como um bem comum. Quanto à caracterização da pesquisa, define-se como uma investigação teórico-bibliográfica, de corte analítico. Em termos estruturais, o texto divide-se em três seções: i) aborda o conceito de escola republicana; ii) o conceito de conhecimento como um bem comum; iii) a escola como um espaço de constituição dos “comuns” do conhecimento. Por fim, nas considerações finais, aponta-se como a ideia de escola republicana e de conhecimento como um bem comum podem ser alternativas à consolidação de uma sociedade mais justa e, verdadeiramente, democrática.

Palavras-chave: Neoliberalismo educacional. Escola republicana. Conhecimento. Bem comum.

Abstract: The article aims to defend the republican school and knowledge as a common good as a way to ensure a truly democratic and inclusive education. Under a theoretical approach, it is based, above all, on the studies of Masschelein and Simons (2018), regarding the concept of republican school and on Dardot and Laval (2017) regarding the idea of knowledge as a common good. In relation to the characterization of the research, it is defined as a theoretical-bibliographic investigation, with an analytical approach. In structural terms, the text is divided into three sections: i) addresses the concept of republican school; ii) the concept of knowledge as a common good; iii) the school as a space for the constitution of the “commons” of knowledge. Finally, in the final considerations, it is pointed out how the idea of a republican school and knowledge as a common good can be alternatives to the consolidation of a fairer and truly democratic society.

Keywords: Educational neoliberalism. Republican school. Knowledge. Common good.

Resumen: El artículo pretende defender la escuela republicana y el conocimiento como un bien común como forma de garantizar una educación verdaderamente democrática e inclusiva. Bajo un enfoque teórico, se apoya, sobre todo, en los estudios de Masschelein y Simons (2018) respecto al concepto de escuela republicana y en Dardot y Laval (2017) respecto a la idea del conocimiento como bien común. En cuanto a la caracterización de la investigación, se define como una investigación teórico-bibliográfica, con enfoque analítico. En

términos estructurales, el texto se divide en tres secciones: i) aborda el concepto de escuela republicana; ii) el concepto de conocimiento como bien común; iii) la escuela como espacio de constitución de los “comunes” del saber. Finalmente, en las consideraciones finales, se señala cómo la idea de escuela republicana y de el conocimiento como bien común pueden ser alternativas para la consolidación de una sociedad más justa y verdaderamente democrática.

Palabras clave: Neoliberalismo educativo. Escuela republicana. Conocimiento. Bien común.

INTRODUÇÃO

A ideia central deste artigo é a defesa da escola republicana e do conhecimento como um bem comum diante de um latente processo de privatização da educação. Têm razão Masschelein e Simons (2018, p. 10) quando afirmam que “a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo”. Nenhuma outra instituição consegue, como a escola, fazer com que crianças de diferentes crenças, ideologias, etnias e classes sociais convivam e estabeleçam trocas intelectuais em um mesmo ambiente.

O que Masschelein e Simons (2018) consideram como grande diferencial da escola - e que nos associamos a esta mesma posição neste artigo - é que ela oferece a possibilidade de transformação social. A escola é um lugar de espaço e tempo livre, por meio do qual os alunos podem ser retirados de sua posição social e transcenderem a ordem econômica e política e suas posições desiguais perante a sociedade. Ela representa, em sua essência, equidade. Todavia, a acusação que hoje se faz à escola é de que ela é uma instituição desatualizada e que com as novas formas de acesso ao conhecimento, ambientes não escolares podem ser muito mais eficazes na promoção de uma aprendizagem adequada às atuais demandas da sociedade. Como argumento, a acusação considera que o que conta hoje são os resultados de aprendizagem e as competências e não onde ou como a pessoa os adquiriu.

Os ataques à escola têm sido frequentes e por muitas vozes. Essas vozes vão desde a grande imprensa (que apresenta reportagens baseadas em indicadores de larga escala dizendo que a escola não possui qualidade), a opinião pública (que geralmente endossa o senso comum, como, por exemplo, que a escola do passado era melhor do que a escola atual) e até alguns teóricos, como o fez Ivan Illich. Temos que admitir que a escola sendo atacada por tantas vozes, como uma invenção social, pode desaparecer. Por outro lado, também pode ser reinventada. Sob a primeira possibilidade, devemos destacar que esse discurso de que escola não cumpre mais seu papel é antigo e já se mostrou vazio. Ainda na década de 1960, Illich (2018), um dos maiores defensores de que as futuras gerações deveriam ser educadas fora da escola, defendia a desescolarização da sociedade, ou uma

educação em espaços não formais, como o fez Paulo Freire ao liderar grandes movimentos de alfabetização de adultos, sobretudo, de classes populares, no Brasil.

Desde que Illich publicou uma de suas mais famosas e polêmicas obras, “*Sociedade sem Escolas*”, publicada pela primeira vez em 1970, já se passaram mais de 50 anos e a escola continua sendo o único espaço formal e institucionalizado mais habilitado a promover a igualdade social (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Talvez, em sua essência, o que Illich (2018) propunha não é o fim da escola, mas sim um discurso radical para mostrar que, quando desvirtuada sua função socioeducativa, ela pode tornar-se um aparelho utilizado pelas classes dominantes para manter a exclusão. Enquanto institucionalizada, fica sob o poder do Estado e, este por sua vez, tradicionalmente, tem ficado sob o domínio das elites políticas e econômicas.

Também já se passou considerável tempo desde que Hannah Arendt (2003) escreveu sobre “A crise na educação” até os dias atuais e muitos pensadores, das mais distintas matrizes teóricas, teceram suas críticas sobre a escola e sua relação com a sociedade. Não faltaram proponentes que indicaram sua parcial ou total ineficiência enquanto instituição social responsável para garantir melhoras na qualidade de vida e talvez ascensão social para as classes menos favorecidas. Como ressaltam Carvalho e Aquino (2017, p. 585) “em todas estas vertentes de pensamento, pode-se encontrar algum tipo de diagnóstico acerca da inoperância dos fazeres escolares, especialmente no que se refere à missão canônica de formação das novas gerações”. Entretanto, continuam os autores, “é inegável que a escola persiste sendo um acontecimento indelével na história do ocidente, bem como uma pródiga fonte de experimentação dos novos horizontes culturais”.

Diante deste contexto, acreditamos que defender a escola e denunciar a narrativa proselitista do “gerenciamento empresarial” como saída mágica da crise da educação, não significa desconsiderar ou negar as dificuldades, os problemas, os impasses e os limites que a escola pública padece cotidianamente. Ao contrário, no dizer de Carvalho e Aquino (2017, p. 585), “trata-se de afirmar sua dimensão rigorosamente pública em favor de um diálogo afinado com o presente histórico, por meio do chamamento à produção ativa de arranjos ético-políticos insuspeitos quando se trata da conjuntura escolar e de suas potências próprias” e desta forma, produzir resistências à invasão empresarial que está tomando conta da escola pública provocando sua destruição interna e externa.

Dessa forma, neste texto, através de um estudo teórico-bibliográfico, de corte analítico, fazemos a defesa da escola enquanto uma questão pública, um espaço republicano, que representa um alto grau de democracia. Conforme Masschelein e Simons (2018, p. 26) a escola republicana representaria um mesmo plano horizontal, com as mesmas oportunidades e experiências para todos e o mesmo peso na tomada de decisões. Além disso, a partir de Dardot e Laval (2027), também argumentamos e desenvolvemos a ideia da escola como um espaço de constituição de “comuns”, como os “comuns do conhecimento”, que possibilitariam a concepção do conhecimento também como um bem comum. Por fim,

indicamos alguns caminhos e ações afirmativas que possibilitariam a efetivação da escola como um espaço republicano e do conhecimento como um bem comum na consolidação de uma sociedade mais justa e, verdadeiramente, democrática.

O CONCEITO DE ESCOLA REPUBLICANA: UM ESPAÇO DE “TEMPO LIVRE”

A retórica do “gerenciamento empresarial” que condena de um lado a escola pública como sendo ineficiente e de péssima qualidade, e de outro indica a escola-empresa como sendo a solução para o problema da qualidade na educação, coloca em curso uma perversa estratégia de neutralizar a possibilidade crítica e criativa que a escola pública pode oportunizar para milhares de crianças e jovens, principalmente das classes menos favorecidas. Como dizem Masschelein e Simons (2018, p. 10) “muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’”. É este “tempo livre”, não instrumental, que se traduz em potencialidade para dar a todos (e não só os “bem nascidos” que tem condições de pagar) a oportunidade de sair do “seu ambiente conhecido” e natural, para acender a um mundo cultural distinto que poderá ser capaz de superar, renovar e transformar seu próprio entorno.

Postura como as enunciadas por Carvalho e Aquino (2017, p. 585) são antigas e recorrentes tentativas de atacar a escola com o discurso de que já existiriam meios mais eficientes e eficazes de promover aprendizagens fora do ambiente escolar. No entanto, a denúncia que Masschelein e Simons (2018) fazem é de que hoje já existem novas tentativas, mais modernas e sofisticadas de atacar a escola e com uma de suas maiores virtudes, a de oferecer tempo livre. São tentativas de “domar a escola”. Entre estas tentativas, consideramos que está a instituição do gerencialismo empresarial, da competição, da lógica de resultados e da concepção de que a escola é uma empresa, pressupostos para a terceirização e privatização, mecanismos de operacionalização do neoliberalismo educacional.

Optamos pelo uso do termo neoliberalismo educacional para designar o processo de perpetuação do setor privado (empresários da educação) sobre a educação pública a partir da lógica neoliberal e, dessa forma, da instituição de um novo modo de compreender e gerir educação, pautada pela concorrência, por metas e indicadores, por mecanismos de seleção e exclusão e por programas padronizados para atingir um maior número de pessoas a um menor custo. Dardot e Laval (2016) entendem que o neoliberalismo é uma forma de governança e de intervenção que depende crucialmente de uma ação estatal abrangente.

Dessa forma, é necessário um suporte estatal constante para que a “livre iniciativa” prospere ainda no mundo contemporâneo, diferentemente do conceito de estado mínimo e da crença de que o neoliberalismo se constrói a partir da autorregulação espontânea do mercado. Dardot e Laval (2016) consideram que essa nova forma de compreender o papel

do estado objetiva adequar não apenas as instituições e as políticas econômicas, mas também a própria subjetividade das pessoas para torná-las mais adaptadas e abertas ao capitalismo globalizado, como um modo de organização social. Em outras palavras, definem o neoliberalismo como o conjunto de discursos, práticas, dispositivos, que determinam um novo governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

Sob essas perspectivas do neoliberalismo educacional, estaríamos sendo coniventes com o enfraquecimento progressivo do conceito de escola republicana. Uma escola enquanto instituição pública que abrange a todos, independentemente do sexo, raça ou origem social, com o objetivo de formar cidadãos capazes de gozarem plenamente dos seus direitos fundamentais, como também de executarem os deveres necessários à vida em sociedade. Sob a perspectiva do gerencialismo empresarial e de uma escola de resultados, metas e indicadores de eficiência, também estaríamos promovendo a liquefação da ideia de conhecimento como um bem comum. Ou seja, no seu conjunto de benefícios compartilhados por todos os membros de uma comunidade.

Para melhor compreendermos o conceito de escola republicana e contextualizarmos com as atuais políticas educacionais, é oportuno fazermos uma análise etimológica e sócio histórica do termo “república”. Iniciamos pela sua etimologia. A República (do latim *res publica*, “coisa pública”) é uma estrutura política de Estado ou forma de Governo em que, conforme Lefe (1989), é composta por um número razoável de pessoas (*multitudo*), uma comunidade de interesses e de fins (*communio*) e um consenso do direito (*consensus iuris*). Tomando simplesmente seu sentido etimológico, conforme Houaiss e Villar (2003), poderia ser traduzida como algo que representa o bem comum, ou seja, uma forma de governo em que o Estado se constitui de modo a atender o interesse geral dos cidadãos. É desse significado etimológico que deriva o conceito jurídico do termo, o qual compreende “república” como uma forma de governo na qual o povo é soberano, governando o Estado por meio de representantes investidos nas suas funções em poderes distintos.

Lefe (1989) destaca que o termo república tem como correspondente, em grego, *politéia* - origem da palavra inglesa *polity*; também vertida em latim por *cívitas*, que, em inglês, Hobbes traduziu por *commonwealth*. “Na terminologia das línguas neolatinas, corresponde, grosso modo, ao atual conceito de Estado, de uso corrente a partir de Maquiavel que, semanticamente, transformou a situação - o *status* (de onde provém a palavra estado) *rei publicae*, em *condição* de uma comunidade política, assinalada pelos requisitos da existência de um povo, de um governo e de um território” (LAFE, 1989, p. 215). De acordo com Lefe (1989), foi Cícero quem classicamente examinou a especificidade do conceito de república. O exame parte da diferenciação entre *res publica* de outras, como a *privata*, a *domestica*, a *familiaris*, estabelecendo, dessa maneira, uma distinção entre aquilo que entende como público, ou seja, o comum - que corresponde, de acordo com o grego antigo, às formas substantivadas do adjetivo *koinós* (comum, público) e, modernamente, à expressão

italiana *il comune*, ao alemão *die Gemeinde* - e o privado, que não é comum a todos, mas é particular a alguns.

Em sua construção sócio histórica, a república é uma contraposição à monarquia, substituindo o governo de um só - o Rei - pelo governo de um corpo coletivo, público. Ainda conforme destaca Lefe (1989), para Cícero, o público diz respeito ao bem do povo que, para ele, não é uma multidão qualquer de homens, mas sim um grupo numeroso de pessoas associadas pela adesão a um mesmo direito e voltadas para o bem comum. Em um sentido mais amplo, denota comunidade política organizada. É justamente neste sentido que Condorcet estende o conceito de república para a escola, dando origem à “escola republicana”. Essa concepção de escola compreende que somente quando a instrução pública for efetiva e abranger a todos - independentemente do sexo, raça ou origem social - a ideia de república tornar-se-á efetiva e de fato, deixando de ser apenas um direito formal.

A escola republicana, neste sentido, representa um alto grau de democracia educacional. Poderia ser associada ao que Lefe (1989) define como “comunidade política”, formada de um povo, de um governo que o represente e de um território. No caso da escola, formada por pais, alunos, professores e uma gestão que os represente. Essa analogia rápida corresponde à relação entrelaçada entre escola e democracia, muito bem abordada por Saviani (2008) em “*Escola e Democracia*”. Assim como a república é um contraponto à oligarquia, a escola é uma invenção política também enraizada na *polis* grega e surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga. “Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou natureza que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio” (MASSCHELEIM; SIMONS, 2018, p. 26). Uma vez na escola, todos estariam em um mesmo plano horizontal, com as mesmas oportunidades e o mesmo peso na tomada de decisões.

Conforme Masschelein e Simons (2018), em virtude de seu caráter democrático e equitativo, as elites tratavam a escola com grande desprezo e hostilidade. Não admitiam que seus filhos fossem educados juntamente com os filhos da plebe. A escola passa a ser uma iniciativa política que desvincula a ligação imediata entre nascimento e lugar social. Era preciso combatê-la, pois a escola republicana era regida por uma comunidade escolar e não por uma elite oligárquica. Todos têm a mesma importância e desfrutam dos mesmos espaços, dos mesmos professores e dos mesmos gestores. A escola republicana de Condorcet, embora soe um tanto utópica do ponto de vista prático, oferece às crianças o que nenhuma outra instituição consegue oferecer. De acordo com Masschelein e Simons (2018), é a invenção humana que mais é habilitada a promover a igualdade social.

A palavra “escola” tem sua origem na Grécia antiga, com *skhole*, que foi evoluindo até o Latim *schola*. Os termos de ambas as línguas têm o mesmo significado, “discussão ou conferência”, mas também significavam “folga, ócio”, em outras palavras, “tempo livre”. Esse tempo não é ou não precisa ser produtivo. É o tempo que permite alguém se desenvolver como indivíduo e como cidadão, isento de quaisquer obrigações específicas

relacionadas ao trabalho, à família ou à sociedade. É o tempo livre que permite crianças de diferentes classes sociais, etnias e crenças religiosas conviverem juntas e estabelecerem trocas equilibradas e, dessa forma, conhecerem um mundo que não seria possível sem sair de seu berço familiar ou casta social, política ou religiosa.

Ao oferecer tempo livre para seus alunos, a escola estaria oferecendo tempo não produtivo para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade não teriam direito a reivindicá-lo. É um tempo igualitário, que promove a suspensão de uma chamada ordem social desigual natural. Por isso o seu desprezo e hostilidade por parte daqueles que, tradicionalmente, eram os únicos que desfrutavam deste “tempo livre” e que, com a invenção da escola, passa a ser “o tempo em que o ‘capital’ (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um ‘bem comum’ para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda” (MASSCHELEIM; SIMONS, 2018, p. 15). Em um sentido mais direto, é possível dizer que a escola oportuniza às pessoas, mesmo que por um curto espaço de tempo, o tempo escolar, a possibilidade de deixarem o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem alunos como qualquer outro.

Do ponto de vista prático, essa igualdade torna-se um ponto de partida, uma suposição de que o tempo é de novo e de novo verificado. Conforme Masschelein e Simons (2018), a igualdade de cada aluno não é uma posição científica ou um fato provado. Como dissemos, um ponto de partida prático que considera que todos são capazes de aprender e de que não há motivos ou razões para privar alguém dessa experiência. Nas palavras de Masschelein e Simons (2018, p. 99) o elemento democrático – e político – na educação está localizado nessa experiência do mundo como um bem comum e na substituição do “eu devo” pelo “eu posso”. “É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado”. A educação escolar, no entanto, permite com que as crianças saiam de um mundo fechado num determinado contexto social e familiar e experimentem a vastidão do mundo, sua diversidade e complexidade de modo que o contato com essas coisas comecem a se tornar significativas para eles. Para Masschelein e Simons (2018) é isso que capacita o jovem a se experimentar como cidadão do mundo e nenhum outro ambiente oportuniza isso melhor do que a escola.

Diante desse seu poder transformador, de eliminar fronteiras e colocar a multiplicidade em diálogo e promover a inclusão social, a escola republicana se torna perigosa para os que insistem em manter essas fronteiras. Surge então uma série de tentativas de destruí-la, sob os mais pífios argumentos. O mais recorrente de todos é o de que a escola está ultrapassada e não mais cumpre o seu papel de ensinar de forma satisfatória aos interesses econômicos e sociais e que hoje já existem espaços de aprendizagem muito mais eficazes do que a escola. Todavia, conforme Masschelein e Simons (2018, p. 91), “afirmar que a escola é para a aprendizagem não diz nada sobre o que faz da escola uma escola. [...] Ao mesmo tempo, isso não significa que não se aprenda na escola, mas significa que

a aprendizagem escolar é um tipo particular de aprendizagem, a saber, aprendizagem sem uma finalidade imediata”.

Masschelein e Simons (2018, p. 91) consideram como o grande desafio que se coloca à escola republicana é quando transformamos as competências no objetivo fundamental da escola e que passam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos para atender a uma determinada demanda social. “Em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante para o mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências” (MASSCHELEIM; SIMONS, 2018, p. 90).

Essa agenda de competências tem se mostrado presente na execução de muitas políticas educacionais. Na Europa, por exemplo, por mais de duas décadas, a educação para a cidadania (*Citizenship Education* - CE) nas escolas vem recebendo maior atenção às agendas das políticas educacionais. Chega a ser considerada uma contribuição fundamental para a “construção” da Europa como uma força econômica global, forte e a promoção e proteção de suas normas e valores democráticos. No entanto, em análise das recentes políticas europeias que chamam atenção para a necessidade de uma educação para a cidadania, a pesquisadora da Katholieke Universiteit Leuven, Margot Joris (2020), considera que essa atenção parece um tanto ambígua. Quanto mais a política exige cidadania na e através da educação, menos atenção parece prestar para tornar explícito o que se entende por esses conceitos. Embora os textos das políticas se refiram a um propósito proclamado de ajudar jovens se tornem cidadãos futuros autônomos, engajados e críticos que possam estar ligados ao conceito educacional de *Bildung*, Joris (2020) argumenta que as noções de educação para a cidadania estão bastante centradas na cidadania como competência, visando muito mais um ‘*Building*’ Europa do que no *Bildung* de seus (futuros) cidadãos através da educação. Esse foco, conforme argumenta a autora, pode ser considerado limitante ou mesmo acabar interferindo na educação para a cidadania na Europa como *Bildung*, dificultando a construção de um futuro verdadeiramente novo para os jovens.

Esse cenário que Joris (2020) verifica nas políticas europeias também ecoa na realidade brasileira. Apesar de apresentar-se como inovadora, a polêmica “reforma do Ensino Médio de 2016, proposta pelo então governo Temer (MDB) através da Medida Provisória - MP 746/16, chama a atenção para dois aspectos. O primeiro, diz respeito à proposta intencional de uma correção do número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho, sendo que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional. A segunda, de que readequação curricular estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF).

Conforme Silva (2018, p. 02), “desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas cur-

riculares daquele período. A intenção neste texto é mostrar que, sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos”. A partir dessa proposta da MP 746/16, é retomado um empoeirado discurso sobre “competências”, que recai, principalmente, sobre a proposição de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norma vinculada à implementação da reforma (SILVA, 2018, p. 02).

Esses exemplos de alinhar a educação escolar mais às competências voltadas ao mercado de trabalho do que aos conceitos defendidos por Masschelein e Simons (2018) do é realmente escolar ou que faz de uma escola ser uma escola fazem parte deste jogo pretencioso de construir uma imagem de que a escola é ultrapassada. Tanto o argumento de que a escola é ultrapassada, como o das políticas voltadas para as competências formam um terreno fértil para a propagação do setor privado na educação básica pública, para o fortalecimento do neoliberalismo educacional e a atuação ferrenha dos “empresários da educação” numa lógica em que o conhecimento passa a ser cada vez mais entendido como um bem privado de que como um bem comum.

O CONCEITO DE CONHECIMENTO COMO UM BEM COMUM: O APROPRIÁVEL E O INAPROPRIÁVEL

A metáfora da vela, de Thomas Jefferson, também presente em Dardot e Laval (2017), expressa com primazia a concepção de conhecimento como um bem comum. Da mesma forma que aquele que recebe uma ideia de mim recebe um saber que não diminui o meu, aquele que acende sua vela na minha recebe luz sem me deixar na escuridão, mas sim lançando mais luz, inclusive sobre mim. Podemos dizer, dessa forma, que quando os homens se engajam juntos numa mesma tarefa e, agindo desse modo, produzem normas morais e jurídicas que regulam sua ação em prol de um interesse mútuo, estão executando suas ações sob um princípio político de um “comum” a todos. É assim que, segundo Dardot e Laval (2017), deveriam ser tomadas questões de proteção às águas, às florestas, ao ar, ao clima, entre tantas outras coisas que poderiam ser instituídas como “comuns”, pois suas representatividades perante a vida humana extrapolam os limites geográficos, as autarquias nacionais e os interesses públicos e privados de qualquer nação. Nesse sentido, tomando o conhecimento como um bem comum, não seria a escola, por sua essência, também um espaço de constituição de “comuns”?

Para Dardot e Laval (2017), o entendimento do comum se constrói a partir de dois eixos. O primeiro deles é do comum enquanto princípio político. Diante de todos os experimentos, lutas, discursos sobre os comuns, Dardot e Laval (2017) extraem um princípio político do termo para servir de eixo para as práticas alternativas de enfrentamento ao neoliberalismo. É um princípio de democracia radical que se baseia na ideia de que temos de obedecer apenas às regras que nós mesmos decidimos.

É importante destacarmos que esse princípio de democracia radical proposto por Dardot e Laval (2017) faz um contraponto ao conceito de democracia ativa de Giddens (1999), pautada pela ideia do voluntariado e da Terceira Via, uma espécie de novo setor entre o público e o privado, sob o nimbo da democracia e representação social. Para Giddens (1999), o capitalismo contemporâneo é visto como um novo modelo de integração social, orientado por laços que se estendem muito além das fronteiras tradicionais das comunidades e das nações, levando em si um novo sentido de organização social e política que desafia as atuais gerações a repensarem as raízes da experiência democrática. Todavia, Saul (2003) considera que um dos aspectos mais salientes dessa perspectiva teórica que assume o mercado como elemento central do acontecer social é a construção de uma teoria do poder, cujas raízes derivam da participação nesse mercado. “É como se o ‘novo ambiente’ econômico exigisse um ‘novo ambiente’ sociológico, e nele, [...] o fator fundamental será o conhecimento” (SAUL, 2003, p. 143).

Para Saul (2003), esse novo ambiente sociológico implica em um novo tipo de relacionamento do indivíduo com a comunidade, através da redefinição de direitos e obrigações. Dessa forma, destaca dois preceitos que, de acordo com Giddens (1999), passam a ser decisivos para a realização desse objetivo.

De uma parte, a nova política deverá ser regida pela ideia de que “não há direitos sem responsabilidades”. Este preceito questiona as práticas existentes na velha social-democracia que tratava os direitos como “exigências incondicionais”, que marcavam um sistema privilegiador de um segmento da sociedade, os beneficiários do welfare. De outra parte, um preceito ético inovador que encoraje a procura ativa do bem-estar deverá ser complementada por um segundo preceito que funcione como garantia da universalidade dos benefícios estatais. [...] O instrumento de realização destes objetivos é a parceria entre Estado e sociedade civil (SAUL, 2003, p. 151).

É possível afirmar que a proposta de Giddens (1999) articula-se em torno da ideia de uma economia mista. Nas palavras de Saul (2003, p. 152), “uma economia que busca uma nova sinergia entre o setor público e o privado servindo-se do mecanismo do mercado, tendo em mente o interesse público”. Dessa forma, a noção de interesse público diz respeito, no caso, a grupos de interesse e à orientação das atividades destes para objetivos “comuns”. Não toma a proporção de uma universalidade da sociedade, como é o princípio político do “comum” proposto por Dardot e Laval (2017), mas sim de determinados grupos, numa perspectiva de geração de oportunidades de formação pessoal e de iniciativa individual, como poderemos constar no capítulo III desta tese.

O segundo eixo do princípio do comum é a prevalência do direito de uso sobre o direito de propriedade, que para Dardot e Laval (2017), nessas práticas, o que é característico e notável é o fato de que a propriedade se torna uma dimensão instrumental ou secundária, provavelmente necessária em determinados casos, mas não comanda a ativi-

'Notas de fim'

dade. O direito à propriedade de bens é constitucionalmente assegurado, vindo do berço do direito romano do *Ager privatus* em uma contraposição ao *Ager publicus*, uma espécie de concessão de propriedades pelo estado aos que não desfrutam do domínio privado da propriedade (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 254). No Brasil, esse direito é assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu Art. 5º, inciso XXII, o direito fundamental à propriedade privada. Todavia, o que justifica o direito do uso sobre o direito de propriedade é justamente o caráter inapropriável do comum. Entendemos: uma floresta em uma propriedade privada, por exemplo, é um bem comum. Por mais que esteja em uma área privada, os seus benefícios extrapolam os limites da propriedade privada e alcançam a todos. O mesmo acontece com a água, com ar que respiramos. “Se o comum tiver de ser instituído, ele só poderá sê-lo como inapropriável – em hipótese alguma como objeto de um direito de propriedade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 245), justamente porque ele extrapola esses limites.

A interação entre esses dois eixos resultaria no que chamamos de bem comum, ou seja, no sentido popular, o conjunto de benefícios que são compartilhados por todos os membros de uma dada comunidade. Assim entendido, é possível dizer que o conhecimento, assim como a saúde, o clima, a água, é um bem comum, que se constitui a partir da interação de “comuns”, ou seja, das diferentes formas de se buscar coletivamente o conhecimento. Conforme Dardot e Laval (2017), o comum se constitui a partir do agir humano em uma construção política. Nesse sentido, considerando o agir humano em uma sociedade, as multidões que a compõem não podem assumir nem a forma redutiva de uma identidade (como o povo) nem a uniformidade das massas. Suas diferenças internas precisam descobrir o comum que lhes permitem comunicar-se e agirem em conjunto. O comum, como uma construção política, não é uma atividade de apropriação, porque o comum político não é objeto de propriedade, seja ela pública ou privada. O comum político é radicalmente exterior à propriedade, porque não é um bem, e somente existe propriedade, pública ou privada, daquilo que é um bem. Conforme Dardot e Laval (2017, p. 250), “em resumo, embora possa haver ‘bens comuns’, o comum não é um bem - ao menos no sentido de alguma coisa que se possa adquirir e da qual se possa dispor de maneira que se queira, por exemplo, cedendo-a por meio de troca (o que o grego designa pelo termo *ktésis*)”.

Dessa forma, o comum não pode ser um objeto, pelo menos no sentido do que é visado pelo desejo ou pela vontade. O comum, segundo Dardot e Laval (2017) está aquém de qualquer objetivação. Por isso, não deve ser confundido com bem comum. Na filosofia política, bem comum designa o que se deve buscar e determinar juntos. Para Dardot e Laval (2017), significa dizer que o bem comum deve ser sempre determinado em comum. Portanto, o comum é o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum; tanto é verdade que, para visá-lo e buscá-lo de fato, já é preciso participar de uma atividade de deliberação comum. Isso implica dizer, portanto, que o “comum” precede o bem comum. Nesse sentido, trataremos de compreender como se constitui o conceito de “comum”, na perspectiva de

Dardot e Laval (2017), para em seguida tratar do conhecimento como um bem comum, ou seja, algo que é de interesse comum de um determinado grupo e que por assim ser, implica em ações coletivas (comuns) que possam garantir essa compreensão e deliberação em benefício de todos os seus integrantes.

Dardot e Laval (2017) entendem o comum como uma maneira que se contrasta com certo número de usos correntes muito pouco aprofundados e, segundo eles, razoavelmente amnésicos. Para começar a pensar numa compreensão mais consistente do comum, fazemos um resgate da etimologia do termo, compreendendo-o a partir do léxico latino e do léxico grego. Em relação ao primeiro, a origem etimológica do termo comum, utilizado por Dardot e Laval (2017), tem sua origem a partir do termo latino *commune*, uma articulação de *cum* e *munus* que resultaria em certa obrigação de reciprocidade ligada ao exercício de responsabilidades públicas em uma *comuna*, ou seja, das normas morais e jurídicas que regem o viver em uma comunidade. Ao conceito latino, Dardot e Laval (2017) acrescentam a concepção grega, fixada no léxico aristotélico de comum (*koinón*) e “pôr em comum” (*koinónein*). “De acordo com a concepção aristotélica, são os cidadãos que deliberam em comum para determinar o que convém à cidade e o que é justo fazer” (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 25). Dessa forma, o comum proposto por Dardot e Laval (2017) significa ação, luta, o movimento de “por em comum” palavras, pensamentos e ações, produzindo por deliberação e legislação regras de vida que se aplicam a todos que buscam um mesmo fim.

Dardot e Laval (2017) não restringem o conceito de comum, enquanto ação política, à esfera da cidade (*polis* grega ou no sentido moderno de Estado). Seu entendimento é de que toda participação num comum adquire, necessariamente, uma dimensão política. Esse entendimento do comum fica mais evidente ao analisarmos os dois eixos que o constitui: o princípio político e a prevalência do direito do uso sobre o direito de propriedade. Quanto ao primeiro eixo, diante de todos os experimentos, lutas, discursos sobre os comuns, Dardot e Laval (2017) extraem um princípio político do termo para servir de eixo para as práticas alternativas para todos aqueles que lutam contra o neoliberalismo. É um princípio de democracia radical que se baseia na ideia de que temos de obedecer apenas às regras que nós mesmos decidimos. É um princípio de coobrigação. Ou seja, somos obrigados por regras quando essas regras se baseiam em coparticipação na atividade e na codeterminação das regras.

O segundo eixo do princípio do comum é a prevalência do direito de uso sobre o direito de propriedade, que para Dardot e Laval (2017), nessas práticas, o que é característico e notável é o fato de que a propriedade se torna uma dimensão instrumental ou secundária, provavelmente necessária em determinados casos, mas não comanda a atividade. É o direito de uso e livre acesso que comanda a atividade. O que justifica o direito do uso sobre o direito de propriedade é justamente o caráter inapropriável do comum. “Se o comum tiver de ser instituído, ele só poderá sê-lo como inapropriável – em hipótese alguma como objeto

de um direito de propriedade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 245), justamente porque ele extrapola esses limites, como o é, por exemplo, a água, o ar e “nossas” florestas.

Este segundo eixo representa um dos maiores desafios ao princípio do comum, considerando que o uso comum dos bens privados dependerá exclusivamente da “virtude” resultante da legislação e da educação. A Amazônia, por exemplo, como maior floresta e reserva natural do planeta vive esse dilema entre a propriedade territorial brasileira e os seus benefícios à humanidade. Tem sido constantemente tema de atritos e disputas políticas entre o governo brasileiro e sua tese de soberania nacional e outros países que veem a floresta como um princípio de bem comum.

A CONSTITUIÇÃO DOS “COMUNS” DO CONHECIMENTO

Pensar na constituição dos comuns do conhecimento implica em pensar o conjunto de normas políticas, jurídicas, morais e culturais que trabalham na perspectiva de garantir o conhecimento como um bem comum. Todo processo de inovação e de produtividade intelectual depende do fortalecimento das regras e normas que garantem a liberdade de circulação e o crescimento do conhecimento por meio do acesso comum aos resultados. Devemos aqui enfatizar que essa é uma das principais características da escola republicana, ou seja, oferecer aos alunos o acesso comum ao conhecimento e aos resultados do processo de aprendizagem, compartilhados por toda a comunidade escolar.

Com base nesse conjunto de normas políticas, jurídicas, morais e culturais, visando a liberdade de circulação e o crescimento do conhecimento por meio do acesso comum aos resultados, foi que surgiu a internet, um dos exemplos “canônicos” de comuns do conhecimento, conforme Dardot e Laval (2017).

É sabido que a “rede das redes” nasce e um conjunto de iniciativas e reflexões e, em particular, da criação de uma pequena comunidade de pesquisadores que haviam estabelecido entre si regras de trocas igualitárias e recíprocas. Foi sobretudo com verbas públicas e no âmbito da pesquisa pública que tomou corpo essa internet primitiva, ao mesmo tempo universitária e não comercial. O texto de fundação dos criadores da Arpanet, que fazia parte do Network Working Group no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, diz: “Esperamos promover intercâmbio e discussão, em detrimento de propostas autoritárias”. Vinte anos depois, um dos membros do grupo fundador escreveu: “Criou-se assim uma comunidade de pesquisadores em rede que acreditavam profundamente que a colaboração tem mais eficácia que a competição” (DARDOT; LAVAL (2017, P. 174-175).

O contrário desse exemplo “canônico” da internet como um comum do conhecimento pode ser observado em relação às pesquisas sobre medicamentos. Embora haja significativa participação da administração pública fomentando pesquisas em universidades federais, os mais sofisticados recursos e equipamentos estão sob o domínio dos grandes

laboratórios, que detém o controle da produção dos mais importantes medicamentos, essenciais para a vida de milhões de pessoas. Esses laboratórios faturam milhões de dólares anualmente vendendo a expectativa de vida para as pessoas, a chance de vencer a doença e a oportunidade de continuar vivendo. É por isso que a saúde, enquanto um bem inapropriável, também deveria ser tomada pelo princípio do comum. As fórmulas desses medicamentos deveriam ser compartilhadas livremente, permitindo que todos pudessem ter acesso e que a saúde das pessoas não se tornasse uma mercadoria. As vacinas também tomam este mesmo rumo. No momento em que uma das maiores pandemias que a sociedade moderna já conheceu devastou vidas por todo o planeta, governos e laboratórios travaram uma verdadeira batalha na corrida por uma vacina que se provasse eficaz, movidos pela necessidade de um antígeno e pela expectativa de lucro com a nova mercadoria. É contraditório ter que pagar por aquilo que, por natureza, deveria ser um direito garantido, estabelecido entre os integrantes dessa grande sociedade. Afinal, a “colaboração tem mais eficácia que a competição” e a internet é a prova disso.

A grande diferença entre o exemplo da internet e o dos medicamentos está na forma em que os processos foram conduzidos. Para Dardot e Laval (2017, p. 175), “se a instituição universitária foi capaz de abrigar o nascimento da rede, as duas condições para que isso acontecesse foram a ética cooperativa dos acadêmicos e o conjunto de regras, explícitas ou não, que impediram a apropriação exclusiva dos resultados do trabalho comum”.

A singularidade desses movimentos, em particular do *free software*, é terem encontrado uma gama de anteparos jurídicos para evitar os efeitos negativos da exclusividade constitutiva da “propriedade intelectual” que tende a impor-se como direito comum sobre o campo do imaterial. As licenças do *software* livre e do *open source* à ampliação da propriedade intelectual é um modelo generalizável que nos possibilita questionar a dominação da lógica proprietária – não apenas no campo digital e informacional, mas em todos os setores da produção – e dar forma a um novo tipo de sociedade (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 180).

A diferença é que a internet foi conduzida num processo de “ciência aberta”, numa perspectiva colaborativa, enquanto que os medicamentos, por sua vez, são produzidos através da apropriação de patente de resultados. Obedece, portanto, a lógica empresarial e toda e qualquer informação, assim como os medicamentos, deve ser vendida, gerando lucros e benefícios apenas a um segmento da sociedade e não à sociedade como um todo.

A ESCOLA REPUBLICANA: UM ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DE “COMUNS”?

Considerada por Masschelein e Simons (2018) a invenção humana que mais é habitada a promover a igualdade social, a escola – em seu viés republicano – é por natureza também um espaço de constituição de comuns. Enquanto uma comunidade política bem

constituída, a escola orienta-se pela coletividade da determinação do que é justo para todos os seus integrantes, assim como o é determinado o comum político. Essa determinação se efetua pelo caminho privilegiado da deliberação em comum sobre o que é justo fazer ou não fazer, deliberação coletiva que põe em comum palavras e pensamentos. Para Masschelein e Simons (2018), o pertencimento a essa comunidade pressupõe no indivíduo a vontade e a capacidade de se comunicar, partilhar, comungar, participar. Isso quer dizer que apenas um homem que compartilha com os outros homens essa capacidade de pôr em comum pode formar uma comunidade política com eles. É exatamente essa atividade de “pôr em comum” que faz com que a escola republicana seja um espaço de constituição de comuns.

É por essas características que a escola atual, mesmo que distante de ser uma escola imbricada por completo no conceito republicano de Condorcet (1743-1794), pode ser considerada um espaço de “constituição de comuns” visando a busca de bens comuns, como entendemos que seja o conhecimento e demais valores escolares, tais quais a democracia participativa e a igualdade de oportunidades. Como o bem comum deve ser sempre determinado em comum, a escola oportuniza o engajamento coletivo em torno de um princípio comum que faz buscar o objeto que é o bem comum. Como já abordamos, Dardot e Laval (2017) entendem que o “comum” precede o “bem comum”. Dessa forma, mesmo que a ideia de escola republicana remonte a meados do século XVII, e que o princípio do comum abordado por Dardot e Laval (2017) seja um princípio político para o século XXI, consideramos que são dois princípios que se retroalimentam, uma vez que a escola republicana pode ser uma ideia potencial para a oportunizar a criação de espaços pautados pelo princípio do comum e pela busca de bens comuns. Assim, da mesma forma, a busca por um princípio escolar que assuma uma concepção de conhecimento e de outros valores escolares como bens comuns e não como “bens privados”, assimiláveis a uma mercadoria, tais quais o são entendidos no contexto do neoliberalismo educacional.

Dessa forma, que se engana quem acredita que o papel da escola está exclusivamente focado no ensinar, como bem comprovam Masschelein e Simons (2018). Sem dúvidas, a escola é um espaço de aprendizagem, mas também é um espaço de partilha, de acesso, de comunhão. Por falar em comunhão, tanto no sentido bíblico como no etimológico da palavra, expressa que “comunhão” é ter coisas em comum. Significa partilhar não apenas experiências, mas também dos recursos necessários para se viver em união, como a água, comida e espaços. Todos nós somos seres sociais e precisamos da comunhão para sermos completos. Ninguém consegue viver completamente sozinho.

Nesse sentido, a escola é um espaço de constituição de comuns. A merenda escolar, por exemplo, pode representar muito bem esse significado de que a escola é muito mais que um espaço de aprendizagens. Para muitos alunos de famílias de baixa renda, a merenda é a única ou a mais importante refeição do dia. Dessa forma, em 2009, o governo federal aprovou a Lei nº 11.947, que dispõe sobre a alimentação escolar na Educação Básica, no ambiente da rede pública de ensino e institui o Programa Nacional de Alimentação Escolar

(PNAE). A lei contempla diretrizes que pretendem garantir o direito dos alunos da educação pública à alimentação e estabelecer critérios para o cumprimento do dever do Estado com essa responsabilidade. Nesse sentido, o comum como conjunto de regras jurídicas e morais, como o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum pode ser aplicado neste caso. É um exemplo de ações conjuntas que buscam estabelecer o bem comum de todos os integrantes de uma determinada comunidade. Neste caso, a escolar.

A escola é, portanto, um espaço de constituição de comuns. O PNAE garante o direito à merenda na rede pública de ensino desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. O benefício compreende café da manhã, almoço, jantar e lanches da manhã e tarde. A alimentação escolar é custeada por recursos do governo federal, mas têm contrapartida de prefeituras e governo do Estado. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE repassa R\$ 0,30 por aluno ao dia. Para as creches e escolas das comunidades Indígenas e Quilombolas, o repasse é de R\$ 0,60 por aluno ao dia. Muitas das atividades desenvolvidas nas instituições de ensino são frutos do que prega o PNAE, que contribui para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos da rede pública ou de entidades filantrópicas e comunitárias de todo o país.

Diante de tamanha diversidade presente na escola, as suas diferenças internas precisam descobrir o comum que lhes permitem comunicar-se e agirem em conjunto. Por isso a importância de colocar todos os seus alunos em igualdade de oportunidades. O exemplo da merenda escolar é uma forma de pôr em comum as condições dignas de aprendizagem, sabido que criança com fome, não aprende e também não se vê motivada para sua jornada escolar. Isso não quer dizer que assegurará a sua aprendizagem, mas garantirá que o tempo escolar seja ocupado por outra fome, a de aprendizagem, de busca, de superação.

Outro exemplo de que a escola é um espaço de constituição de comuns diz respeito à sua diretriz maior no Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996. A sua redação expressa uma legislação extremamente voltada à promoção da cidadania. Conforme prevê, a LDB estipula que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A Lei orienta o desenvolvimento da educação escolar predominantemente em instituições públicas, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social. Conforme o Art. 2º da LDB, a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já no Art. 3º (BRASIL, 1996, ART. III), prevê que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
 - XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- (BRASIL, 1996, ART. III)

A legislação por si não garante o exercício de sua constituinte. Apesar de a LDB retratar claramente um modelo de educação pautado pelo bem comum, é necessário um segundo conjunto de ações, também jurídicas e morais, para que se possa colocar em prática esse princípio maior, de educação como um bem comum. É nesse sentido que entram em ação projetos como o PNAE, que além de dar igualdade de condições, também trabalha o acesso e a permanência das crianças na escola. Hoje, mais de vinte anos depois da LDB, fruto de lutas de setores organizados e do reconhecimento de uma demanda social crescente no país, várias etapas do caminho para a concretização desses princípios foram percorridas de maneira exitosa, vide a diminuição das taxas de analfabetismo e do aumento no número de matrículas na educação básica, conforme apontado na seção anterior. Todavia, outros caminhos foram percorridos de forma bastante desigual nas diversas regiões brasileiras, mas configurando um panorama geral da educação básica no presente muito diferente daquele do qual se partiu, há mais duas décadas.

Porém, como em todas as políticas públicas, principalmente as voltadas para o exercício da cidadania, as contradições entre o projeto de educação previsto no texto original e os projetos que nascem a partir de outros contextos e setores sociais, passam a demandar novas forças internas de reorganização do sistema. No caso da educação brasileira, ganharam espaço, nesses mais de 20 anos, organizações empresariais, profissionais de áreas mais identificadas com os interesses econômicos e diversas organizações da sociedade civil. As discussões levantadas por esses setores, bem como suas propostas para a educação, ganharam visibilidade na mídia e na opinião pública, deslocando metas e objetivos previstos na definição constitucional original. Por isso o entendimento do comum enquanto um princípio político e da educação enquanto um comum contempla a existência de um constante campo de disputas, ora retóricas, ora legais, que buscam a manutenção de algo que deve ser inapropriável e disponível a todos.

Nesse sentido, a escola, mesmo que em rede privada, ainda deve atender aos princípios legais regidos pelo estado em deliberação com os segmentos da sociedade. Reforçando a tese de Masschelein e Simons (2018), nenhuma outra instituição consegue, como

a escola, fazer com que crianças de diferentes crenças, ideologias, etnias e classes sociais convivam e estabeleçam trocas intelectuais em um mesmo ambiente. Esse posicionamento é reforçado por medidas provisórias e leis complementares que, nesses mais de 20 anos da promulgação da LDB, fazem com que a legislação educacional se contemple, se aperfeiçoe e atualize, reforçando a intenção de promover, realmente, uma educação para a cidadania.

Exemplos como a Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, que torna obrigatória a Educação Básica dos 04 aos 17 anos, como estratégia de universalização, e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como “Lei da Inclusão”, redesenham o perfil das escolas brasileiras ao ampliarem em suas classes a diversidade. Essas iniciativas são exemplos do que Masschelein e Simons (2018) consideram fazer da escola uma escola, uma escola republicana, como um espaço de constituição de comuns, na definição de Dardot e Laval (2017). Porém, conforme comprovado por Joris (2020), um conjunto de regras não é o suficiente para garantir que se promova uma educação para a cidadania e como consequência o conhecimento como um bem comum. Mais uma vez de acordo com Dardot e Laval (2017), o bem comum designa o que se deve buscar e determinar juntos. Isso significa dizer que o bem comum deve ser sempre determinado em comum. É dar vida à legislação e colocar em prática o que é previsto no papel.

Nesse sentido, o comum é o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum; tanto é verdade que, para visá-lo e buscá-lo de fato, já é preciso participar de uma atividade de deliberação comum. Isso implica dizer, portanto, que o “comum” precede o bem comum. Nesse sentido, não basta matricular os pobres na escola ou garantir a inclusão de alunos especiais, como o fazem a Emenda Constitucional nº. 59 e a Lei da Inclusão. Parafraseando Freire (1997), é preciso matricular com esses alunos também a sua cultura, seus desejos, seus sonhos e a vontade de ser mais. É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética e estética, pois a educação de qualidade precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É por exemplos como os abordados que, embora a legislação assegure a existência de escolas privadas, a defesa da escola é uma questão pública, como proposto por Masschelein e Simons (2018). Conforme Abrams (2016), uma educação pautada pela ótica da iniciativa privada, necessariamente, não possui compromissos com aspectos fundamentais para a consolidação e bem-estar das sociedades. Nesse sentido, características fundamentalmente do ensino público, como a inclusão e responsabilidade social ficam em segundo plano diante de programas padronizados para atingir um maior número de alunos a um menor custo. Somam-se a esses programas reformulações de currículos com vistas

a aligeirar cursos, agrupar turmas sob disciplinas de núcleo comum para reduzir a jornada dos professores e utilizar amplamente a EaD, tanto na educação básica como na superior.

Essas práticas, condicionadas pelo mercado educacional, induzem as escolas a elaborar seus currículos, principalmente, a partir de matrizes econômicas e tecnológicas, desapreciando conteúdos significativos para uma formação que seja crítica e racional, pilares de uma escola republicana. Dessa forma, o aprender seria assimilado a normas, objetivos, testes e, finalmente, simples números, sob um sistema de gerenciamento baseado nos ditames do mercado e não nas demandas sociais de uma determinada população. Nesta perspectiva, adotar práticas de gerenciamento similares às adotadas por empresas eficientes está longe de resolver os problemas educacionais, em qualquer nível de ensino. Em suma, é negar o seu caráter republicano e espaço de instituição de comuns.

Diferentemente de uma empresa, que tem o controle para executar e compor um quadro de colaboradores homogêneos, as instituições de ensino possuem um capital intelectual discente muito diversificado. As políticas de fomento e acesso ao ensino superior legitimam este quadro heterogêneo. Nesse sentido, concordamos com Abrams (2016), que ao analisar a gestão de grupos educacionais privados dos Estados Unidos, concluiu que as regras de gerenciamento eficiente do mercado não são as mesmas da educação. Ao invés de aumentarem a qualidade da educação, podem legitimar diferenças gritantes. Isso, simplesmente, porque, como afirma Laval (2004), a escola não é uma empresa. Está muito longe disso. A finalidade da empresa é o lucro, diferentemente da finalidade educativa, que acima de tudo é a promoção da igualdade e do desenvolvimento social e, concordando com Masschelein e Simons (2018), na melhor das definições de escola republicana, o seu papel é oferecer “tempo livre” aos seus alunos.

A escola republicana, em sua essência grega de *skholé*, segundo Masschelein e Simons (2018), prioriza o “tempo livre”, oportunizando tempos e espaços destituídos das funções que comumente possuem no contexto produtivista neoliberal. Para muitos alunos, a escola é um refúgio e um espaço para sanar, mesmo que temporariamente, suas condições de vulnerabilidade social. É o espaço democrático em que Masschelein e Simons (2018) consideram como capaz de colocar todos em mesmas condições de igualdade, possibilitando aos jovens uma apresentação do mundo, uma apresentação responsável, na medida em que não deve aprisionar sentidos e funções, e sim possibilitar a renovação daquilo que é conhecido e apresentado, com criticidade e responsabilidade social.

Nesse sentido, entendemos que toda política que represente um fomento à liberdade de pensamento dos alunos, como é o princípio da escola republicana, pública e do conhecimento como um bem comum, constitui-se como uma ameaça perante à política neoliberal. Conforme Masschelein e Simons (2018, p. 15), “desde sua criação nas cidades-estados gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o ‘capital’ (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um ‘bem comum’ para uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidades ou renda”. Essa expropriação radical é difícil

ser tolerada pelos defensores das políticas neoliberais, que se orientam pela proteção do capital individual e não pelo princípio do comum, conforme entendido Dardot e Laval (2017) como um princípio de coletividade e uma alternativa para todos aqueles que lutam contra o neoliberalismo.

Portanto, diante deste contexto, entendemos fundamental denunciar o desmonte da escola pública, preservá-la e fortalecê-la enquanto uma instituição republicana, fonte de conhecimento como um bem comum e resistente aos ataques do neoliberalismo educacional, um processo de destruição da escola nos moldes republicanos apresenta-se, muitas vezes, camuflado sob a retórica de eficiência e qualidade, vocábulos agradáveis ao léxico empresarial. Defender a escola enquanto uma questão pública e o conhecimento como um bem comum oportunizaria o enfrentamento dessa lógica devastadora dos ideais republicanos, da ideia de conhecimento como um bem comum e, conseqüentemente, nos ofereceria a possibilidade de caminharmos em busca uma educação de qualidade igual para todos, independentemente de sexo, etnia, classe social ou localização geográfica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, Samuel E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC/Inep, 2021.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC/Inep, 2018.
- _____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2020. Disponível em <<http://www.fnede.gov.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2020.
- _____. **Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016** - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.
- _____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.
- _____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.
- _____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; AQUINO, Julio Groppa. É preciso defender a escolar. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 585-589, out./dez., 2017.
- CONDORCET. **Cinq Mémoires sur l'instruction publique**. Introdução e notas de Ch. Coutel et C. Kintzler, Paris: Flammarion, 1994.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.
- _____. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre Neoliberalismo e Educação**. Curitiba: CRV, 2020.
- _____.
FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.
- GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GIOLO, Jaime. O Future-se sem futuro. **Revista Direitos, trabalho e política social**, Cuiabá, v. 6, n. 10, p. 261-350, jan./jun., 2020.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- JORIS, Margot. Citizenship education policy in Europe and its normativity: building vs. bildung? In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre Neoliberalismo e Educação**. Curitiba: CRV, 2020.
- LAFE, Celso. O Significado de República. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 214-224, 1989.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- LIS, Laís. **Governo Bolsonaro mais que dobra número de militares em cargos civis, aponta TCU**. G1-Brasília, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/17/governo-bolsonaro-tem-6157-militares-em-cargos-civis-diz-tcu.ghtml>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SAUL, Renato P. Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 142-173, jan./jun., 2003.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.