

A DIMENSÃO CONSERVADORA DA EDUCAÇÃO REPUBLICANA  
*LA DIMENSIÓN CONSERVADORA DE LA EDUCACIÓN REPUBLICANA*  
*THE CONSERVATIVE DIMENSION OF REPUBLICAN EDUCATION*



Gian Eligio Soliman RUSCHEL<sup>1</sup>  
e-mail: gian.ruschel@sou.unijui.edu.br



Vânia Lisa Fischer COSSETIN<sup>2</sup>  
e-mail: vania.cossetin@unijui.edu.br

**Como referenciar este artigo:**

RUSCHEL, G. E. S.; COSSETIN, V. L. F. A dimensão conservadora da educação republicana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024011, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.16587>



| Submetido em: 22/05/2022  
| Revisões requeridas em: 29/06/2023  
| Aprovado em: 19/06/2023  
| Publicado em: 24/01/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup>Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí – RS – Brasil. Doutorando em Educação junto ao PPG em Educação Ciências da UNIJUÍ, Mestre em Educação pela UNIJUÍ, Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), graduado em História Licenciatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

<sup>2</sup>Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí – RS – Brasil. Doutora e Mestre em Filosofia pela PUCRS, Graduada em Filosofia e Artes pela UNIJUÍ, Professora do PPG em Educação nas Ciências da UNIJUÍ.

---

**RESUMO:** O presente artigo reflete acerca da educação republicana, considerando os pressupostos fundamentais que estão em sua base e que, em virtude disso, definem a sua especificidade. Seu objetivo é dar destaque à dimensão conservadora da escola republicana como um de seus traços característicos e cuja efetividade encontra-se na inegociável tarefa de ensinar. Desta perspectiva, o texto tematiza questões acerca da condição humana, do caráter conservador da escola e da função da transmissão subjacente ao ensinar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conservação. Transmissão. Escola. República.

***RESUMEN:** El presente artículo reflexiona sobre la educación republicana, considerando los presupuestos fundamentales que la sustentan y que, en consecuencia, definen su especificidad. Su objetivo es resaltar la dimensión conservadora de la escuela republicana como uno de sus rasgos determinantes y cuya eficacia radica en la innegociable tarea de enseñar. Desde esta perspectiva, el texto tematiza cuestiones sobre la condición humana, el carácter conservador de la escuela y el papel de transmisión que subyace a la enseñanza.*

***PALABRAS CLAVE:** Conservación. Transmisión. Escuela. República.*

***ABSTRACT:** This article reflects on republican education, considering the fundamental assumptions that underlie it and, as a result of that, define its specificity. Its objective is to highlight the conservative dimension of the republican school as one of its characteristic traits and whose effectiveness lies in the non-negotiable task of teaching. From this perspective, the text thematizes questions about the human condition, the conservative character of the school and the role of transmission underlying teaching.*

***KEYWORDS:** Conservation. Transmission. School. Republic.*

---

## Introdução

Em contexto brasileiro, nossas experiências negativas progressas no campo político têm favorecido a atual circulação de opiniões igualmente negativas sobre a coisa pública e a política, por vezes até estereotipadas, dada a associação da política com corrupção, oportunismo e demagogia. Parece conseqüente daí derivarmos um sentimento de crise relativamente a tudo que diz respeito ao público e à política. Crise esta que indica haver problemas cruciais no contexto de atuação dos atores e representantes políticos, sobretudo no que atine à sobreposição dos interesses individuais acima do interesse público e do bem comum, e isso em pequenas e grandes escalas.

Em boa medida, a frágil tradição republicana e democrática brasileira (facilmente identificada em seu próprio processo histórico) torna o problema ainda mais complexo. No Brasil, nunca chegamos a percorrer um caminho favorável à constituição de uma tradição republicana e democrática. Os princípios de universalidade, laicidade e igualdade sobre a qual ela se assenta, se não são de todo desconhecidos pelos brasileiros, são confusamente compreendidos pela sua grande maioria. Não por outra razão a educação e a escola pública brasileira encontram-se às voltas com o grande desafio de dar efetividade àqueles mesmos princípios. O déficit republicano na política se reflete na educação pública, o que torna este ideal de educação de difícil efetivação no Brasil.

Com base nesta tese e balizados crítica e hermeneuticamente por perspectivas teóricas de filiação moderna e arendtiana, buscamos tematizar alguns aspectos relativos à dinâmica do educar no que concerne à formação humana, contexto em que damos destaque à importância da escola pública na construção de condições para a conservação do pacto humano civilizatório, bem como de uma sociedade plural e democrática. Ademais, em virtude deste inequívoco caráter conservador da escola, num segundo momento, refletimos sobre as noções de transmissão e tradição, colocando em evidência justamente o sentido conservador da escola e, por conseguinte, da escola republicana como instituição criada para uma finalidade específica, a saber: a conservação do mundo. Coisa que ela faz por meio do próprio ensino.

## Educar é humanizar

Uma educação meramente instrumental, na qual a reflexão crítica não comparece e que se apresente indiferente ao debate ético-moral terá dificuldades de educar para a convivência, para as distinções e os tensionamentos entre o público e o privado, para o mundo comum, próprios do campo político. Por certo, não há educação que possa dar conta pronta e plenamente destas exigências, simplesmente porque não são problemas cujos enfrentamentos se dão no domínio técnico, senão que requerem um alto grau de esclarecimento, criticidade e responsabilidade. É preciso, portanto, condições formativas para tal empresa. Assim, se consideramos importante um projeto de sociedade que favoreça a vida comum, é igualmente importante pensarmos acerca da educação que desejamos e se a educação que temos não estaria justamente contradizendo esta finalidade.

Se, por um lado, podemos desconfiar da possibilidade de concretização do projeto iluminista e, até mesmo, não desejarmos que ele se realize nos termos em que foi concebido desde a sua gênese, por outro, precisamos estar cientes de que uma sociedade capaz de pensar criticamente a si mesma, de avaliar suas condições materiais e intelectuais para a implementação de quaisquer causas coletivas exige demasiado dos sujeitos que a compõem. Dito de outro modo, uma sociedade assim almejada, precisa levar em consideração o grau de esclarecimento dos sujeitos envolvidos, bem como a sua capacidade de não apenas criticar, senão também de reconhecer os valores transmitidos pelas tradições herdadas. Implica admitir o caráter contingente e não imperativo das tradições e, concomitantemente, a sua indispensabilidade, pois ainda não encontramos outros modos de existência que não seja pela sua referência, ainda que negada (Cossetin, 2021a). Sem ela, não constituímos mundo, nas palavras de Brayner (2008, p. 16-17), “sem passado para se apoiar e sem futuro pelo qual se conduzir estamos condenados a um eterno retorno do igual e do sem sentido”.

Como a cria humana não se humaniza prontamente, nem à revelia do semelhante, a escola acaba se aliando ao esforço formativo e civilizador investido pelas gerações anteriores em cada recém-chegado, dando sequência à inicial humanização inaugurada pelos cuidadores primeiros, em geral, situados na família. Savater (1998) nos lembra que a palavra ‘humano’ não se emprega somente como uma denominação classificatória para distinguir as inúmeras espécies de mamíferos. Não diz de uma definição meramente biológica da espécie *Homo sapiens*. Segundo ele, “nós humanos nascemos já o sendo, mas só *depois* o somos totalmente” (Savater, 1998, p. 30). Trata-se da já conhecida máxima de Kant (1999), de que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos pela educação.

Não somos programados como os demais animais e o restante da natureza, senão desprovidos de essência ou determinações inatas que possam suficientemente conduzir-nos a nossa suposta humanidade. Por isso, para o pensador espanhol “[...] ‘é um paradoxo pretender conhecer a natureza humana não condicionada, pois a essência da natureza humana é estar condicionada” (Savater, 1998, p. 38). O ser humano seria aquele ser capaz de transcender sua condição biológica, de ir além das leis naturais, a exemplo do que escreveu Rousseau (2016) em seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*.

Para o pensador francês, tanto o homem como os outros animais possuem instintos e são orientados por eles. A diferença é que os outros animais não conseguem desviar de sua condição instintual, ficando aprisionados à natureza. Em condição de liberdade, o homem pode escolher, justamente o que o distanciaria dos animais. Enquanto “[...] a natureza comanda todo animal e o animal obedece [...] o homem recebe a mesma instrução, mas se reconhece livre para concordar ou resistir” (Rousseau, 2016, p. 56).

Isso permite a Savater (1998, p. 40) afirmar que a humanidade opera noutra lógica, diferente da relação ato e potência aristotélica, pois inúmeros outros fatores estão em jogo no longo e difícil processo de nossa humanização, sendo o fato de ensinar a nossos semelhantes e de aprender com eles o mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade. Para explicar melhor este modo especial de conceber a condição humana, Savater (1998) recorre ao conceito de neotenia. Um termo que designa o nascimento prematuro do bebê humano, motivo pelo qual ele apresenta a necessidade de ser acolhido e cuidado por seus semelhantes. “É preciso nascer para ser humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos *contagiam* com sua humanidade deliberadamente [...] e com nossa cumplicidade” (Savater, 1998, p. 31). Aqui a educação ocupa lugar central, porque diz da relação de enlace inaugural do recém-nascido humano com um semelhante já humanizado, condição não apenas para sua subjetivação, mas para a sua própria sobrevivência (Cossetin, 2021a).

Significa que o recém-chegado é inserido num contexto já significado, por isso, profundamente marcado por valores, costumes, hábitos e crenças que aí estão para serem supostamente preservados e transmitidos sem o que não produzimos mundo, que, por sua vez, não recomeça com cada nova geração. Por esse motivo é que conservação e transmissão se tornam noções caras ao debate educacional.

## Conservação e transmissão

Sabemos que a escola vem sofrendo reiteradas e profundas interferências de agentes externos a ela, cujas finalidades vão desde tornar a escola uma instituição a serviço do mercado, uma espécie de agenciadora dos projetos familiares e privados, até fazê-la desempenhar qualquer papel produtivo e instrumental consoante à lógica do mercado. Estas interferências, conforme Masschelein e Simons (2014), estariam comprometendo o sentido de escola, tal como concebido desde a sua gênese na Grécia Antiga, a saber, como sendo lugar de “tempo livre”. Livre, aqui, estaria indicando a sua liberação das responsabilidades políticas que recaem sobre o cidadão adulto, das vontades e valores da família e da necessidade produtiva, e da lógica competitiva que a sociedade de consumo impõe a todos. Cedendo às expectativas do mercado, deixa de ser escola e passa a ser um instrumento para o atendimento de demandas que estão para além dela mesma. A escola deixa de ter um fim em si mesma para servir a outras finalidades externas a ela. Este seria exatamente o grande desafio a ser enfrentado por uma instituição com séculos de existência e que se vê constantemente confrontada, principalmente na pós-modernidade, por tudo que se apresenta como novo e com finalidade prática e imediatista.

Michael Young (2007, p. 1288) afirma que sem as escolas, “[...] cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalteradas durante séculos”. Na esteira desse pensamento, encontramos a ideia fundamental de que as escolas são e precisam ser transmissoras de saberes que permitam às novas gerações herdarem o mundo quando nele chegam, se apropriarem dele e, também, de reconfigurá-lo segundo suas perspectivas. Com isso, não temos apenas uma repetição de um mundo já vivido, mas permitimos a apreensão do mundo pela sua compreensão. Para Arendt (2016),

*[...] o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo (Arendt, 2016, p. 131).*

A relação aí em jogo é de tipo dialética, posto que o novo sempre se coloca referenciado àquilo que ele não é ou não quer ser, neste caso, o passado. O velho também só se permite conservar como tal diante da possibilidade de sua própria renovação pelas mãos daqueles que chegam, sendo possível tão-somente se ele se colocar como algo a ser renovado: um mundo conservado, em boa medida, velho. Por isso, só pode ser verdadeira a afirmação de que a escola

ensina coisas velhas. E esta não é uma crítica ou acusação à escola, senão uma constatação acompanhada de um elogio

Desta vista, considerar, com Arendt (2016, p. 130), a tradição como “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” é fundamental, uma vez que a perda da tradição traz consigo o perigo de esquecimento do passado, por conseguinte, das referências que têm nos guiado, em diferentes graus, no presente e no futuro. Para Hannah Arendt (2016), a memória é uma dimensão constitutiva de nossa humanidade a ponto de, segundo Orwell (2021, p. 40), “quando não há registros externos para consultar, até o contorno da [...] própria vida perde a nitidez”.

Vemos, assim, que o caráter conservador da educação protege a própria humanidade, o que ela faz apresentando o mundo às novas gerações, por meio de histórias, memórias, narrativas, saberes e conhecimentos partilhados, por meio dos feitos, das conquistas e das perdas experimentadas, enfim, por meio da cultura. Tudo isso constitui aquilo que temos denominado de tradição. Tradição, esta, tematizada por distintas áreas do saber e que, na escola, aparecem sob a forma de disciplinas. Destarte, parte do compromisso da escola está em transmitir esta tradição, disponibilizando aos novos, pelo ensino, aquilo “[...] que consideramos digno de ser conservado” (Savater, 1998, p. 174), a fim de dispensá-los de terem que reinventar o mundo a cada vez e de que tenham recursos para compreender este mundo, o semelhante e a si próprios. Por isso podemos dizer, com Arendt (2016), que a escola é conservadora, porque ela visa a continuidade do mundo.

Nas trilhas de Arendt (2016), Pombo (2008) vai dizer que a sua tarefa é proteger e preservar o mundo pela transmissão, o que ela faz enquanto ensina. Pombo (2008) lembra que “somos anões às costas dos gigantes” e que haveria um tipo de fala capaz de fazer a transmissão dos saberes teóricos, a saber, o ensino. A autora faz ainda uma importante diferenciação entre ensino e educação. Para ela, ainda que professores também eduquem, o específico da escola é o ensino e que aos professores caberia a transmissão de saberes teóricos, ou seja, aqueles que “[...] introduzem uma visibilidade do mundo e dos seres que o habitam” (Pombo, 2008). É o caso das mais variadas disciplinas que compõem o currículo escolar. Nessa perspectiva, os professores seriam “personagens próprios” e as escolas “lugares próprios”, ambos criados pela humanidade para o cumprimento de uma tarefa específica (Pombo, 2008).

Para Fensterseifer (2020, p. 21), em seu sentido mais geral, a educação existe antes mesmo do advento da escola e pode se dar até mesmo sem especialistas, nesse caso, dos professores. A existência da escola só se justifica se considerarmos que ela faz algo pela

sociedade que nenhuma outra instituição faz ou pode fazer. Sem levarmos isso em consideração, inclusive sobre o que não convém a uma escola desempenhar, ela perde sua razão de existir. Cabe lembrar que falamos de uma educação escolar na esteira de um projeto republicano moderno, para o qual as noções de laicidade, universalidade e gratuidade são muito caras. Assim, parece razoável que a escola se comprometa e se mantenha atenta também na conservação dessa dimensão. Segundo ele, “ao assumir responsabilidades que extrapolam sua competência a escola promete o que não pode cumprir” (Fensterseifer, 2020, p. 21), colocando-se em desvantagem, visto que há diversos outros espaços que competem com ela e, em alguns aspectos, são bem mais eficientes e atrativos. Daí a importância de ela não perder de vista a sua especificidade que é o trabalho com o conhecimento. Por exemplo, se ela deixasse de funcionar como escola e passasse a se ocupar de oferecer atividades de lazer aos alunos, poderíamos dizer, com certa razão, que as escolas seriam desnecessárias, já que para entreter os alunos existem outros espaços, inclusive oferecidos pela iniciativa privada, ou até mesmo quando são deixadas em casa para jogarem em seus videogames ou dispositivos eletrônicos.

Sendo respeitada em sua especificidade, fica até mais fácil defender a escola das acusações de doutrinação ideológica que têm recebido nos últimos anos. Aliás, a princípio, sendo escola republicana ela já deveria estar devida e suficientemente preservada de tais acusações, porque estaria impedida de posicionar-se em defesa deste ou daquele discurso ou opinião que fosse a expressão de valores privados, seja de uma pessoa ou grupo. Em respeito às leis e aos valores republicanos, a especificidade da escola republicana encontra-se na sua disposição para acolher e mediar os múltiplos modos de pensar e ser humanos, sempre criticamente tensionados à luz do conhecimento científico e pelo esforço de construção de um mundo em que todos possam viver com igual dignidade. Significa, então, como quer Savater (1998, p. 171), que nunca se trata de “[...] uma simples transmissão de conhecimentos [...], mas vem acompanhado de um ideal de vida e de um projeto de sociedade”. A escola não é a condição para a existência de uma sociedade, mas é condição para a sustentação de um projeto de sociedade que venha a ser norteadas por princípios republicanos e democráticos, caso esta seja a nossa escolha.

Sendo assim, ao ocupar-se da transmissão e da conservação de um mundo já constituído e em constituição, ao posicionar-se em favor da emancipação, da liberdade, da universalidade e da democracia, a escola republicana assume um posicionamento que é de caráter político. O que nos permite dizer que “a sociedade prepara seus novos membros de maneira que lhe parece mais conveniente para sua conservação” (Savater, 1998, p. 173). Nessa perspectiva, o fato de

termos escolas e de assumirmos um posicionamento que se apresenta em favor dos valores supracitados e não de outros, coloca a escola numa condição de não neutralidade. A escola republicana, então, é uma escola que toma partido por um projeto, a saber: em termos arendtianos, de construção de um mundo comum, em que haja lugar para todos e para os quais sejam dadas as mesmas oportunidades.

Vejamos um exemplo. Quando a escola trabalha temas relativos ao campo da ética ela sabe que não poderá garantir que todos os alunos, ao se tornarem adultos, assumam posicionamentos éticos diante dos seus dilemas existenciais. Mas ela sabe também que dificilmente estes alunos terão condições de fazê-lo se nunca forem desafiados a pensar e a experimentar, como num ensaio, dilemas éticos hipotéticos e, eventualmente, até concretos advindos do cotidiano escolar, sobretudo quando estes alunos são privados da convivência com adultos éticos. Não se trata de preparar uma geração para o futuro ou formar cidadãos, como advertem respectivamente Arendt (2016) e Brayner (2008), como se as crianças e adolescentes de hoje fossem construir com precisão a sociedade idealizada pelos adultos. Em que pese todo o risco que isso implica, sempre é bom lembrar que a recusa da tradição é direito dos mais novos. Todavia, só será uma recusa justa se feita a partir do reconhecimento e da compreensão desta mesma tradição, bem como se eles se valerem de meios democráticos para a instituição do novo. Isso nos impediria de cairmos na tentação de projetar uma sociedade supostamente perfeita segundo nossas convicções, sem admitir que possamos estar equivocados e sem reconhecer as dificuldades e, até mesmo, as armadilhas às quais estamos sujeitos quando na implementação de um projeto republicano e democrático, uma vez que também ele pode ser efetivado – como a própria história nos mostrou – por meio de mecanismos totalitários e de barbárie (Brayner, 2008).

### **Conservar e transmitir em contexto de ciberespaço**

Hodiernamente, um mergulho praticamente compulsório tem sido efetuado pela escola nessa espécie de oceano tecnológico, numa adesão quase sempre irrefletida e adaptativa às promessas ofertadas pelas tecnologias de informação, das quais têm sido dispensadas quaisquer reflexões sobre finalidades formativas, logo acerca dos conhecimentos a serem ensinados e/ou dos saberes a serem transmitidos. Toda esta dinâmica tem se dado dentro um universo de vivências fugazes, de promessa de muito prazer e pouco esforço. Tudo o que exige um pouco mais de demora, de concentração, de pensamento, inclusive, por vezes, produzindo algum tédio, tem sido imediatamente preterido (Cossetin, 2021b). Além disso, a referência para a inovação

constantemente requerida não se encontra nas obras, nas experiências e memórias humanas progressas, mas tão-somente na própria ferramenta.

Este ímpeto inovador a permear o ambiente escolar estaria deslocando o professor de seu lugar de representante da cultura e do próprio pacto civilizatório, em termos arendtianos, de seu lugar de autoridade, colocando em questão a própria legitimidade de seu ensinar. A aula expositiva, por exemplo, na qual o professor pode apresentar o mundo aos alunos, narrar e elaborar o que ele próprio aprendeu, compartilhar suas experiências, dar testemunho de seu saber, tem sido prontamente recusada e denunciada como imprópria e ineficaz, porque insuficientemente atrativa. Já não é o compartilhamento dos feitos e conhecimentos humanamente elaborados que estão em pauta, ocasião que requer a consideração de uma relação pedagógica assimétrica, na qual o professor ocuparia lugar especial por ser aquele que, por ter chegado antes, responderia eticamente pelo cuidado e preservação do mundo, assumiria o lugar de representante da cultura e da memória.

Uma educação que dispensa o adulto de fazer a mediação responsável e comprometida entre o passado e o futuro, o velho e o novo, deixando-se formatar e conduzir por sistemas, plataformas e ferramentas, suplanta a especificidade da escola, tornando-a dispensável. O ciberespaço não é lugar de encontro dialógico com o outro, com a diversidade, com o diferente, com aquilo que pode convocar o pensamento e a reflexão profunda sobre a própria condição, exatamente o que permite a efetivação de um projeto democrático responsável e engajado na causa humana. O sujeito da *web* – talvez, antes, o usuário – encontra-se desgarrado, eticamente descomprometido com o outro, porque o que ele tem diante de si definitivamente não é um semelhante, mas uma máquina. Isso faz uma diferença enorme para pensarmos processos formativos e dinâmicas democráticas. Está longe de ser um espaço pedagógico, pois o contraditório não o demove de seu lugar e o discurso ao qual ele adere é aquele que reafirma suas convicções anteriores e não aquele que o faz pensar. Por isso, é um espaço antipedagógico e antidemocrático, segundo Charlot (2020), no qual desejo e norma não se conciliam.

É o que acontece quando crianças, adolescentes e mesmo nós, adultos, ficamos explorando nossos canais preferidos no YouTube, por exemplo. O sistema algorítmico trata de atender aos nossos desejos mais imediatos e nossas convicções mais empedernidas, oferecendo-nos cada vez mais do mesmo. Somos direcionados para consumir conteúdos que imaginamos ter escolhido, sem nos darmos conta de que nós é que fomos os escolhidos. Neste contexto, não parece difícil inferirmos os riscos que estão em jogo quando abandonada a tarefa de educar às automatizações tecnológicas. Tem sido vendida à escola a falsa ideia de que a melhor forma de

educar é aquela metodologicamente pautada em tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e de que a não adaptação a este modelo a torna obsoleta e imprópria para os tempos atuais habitada pelos ditos “nativos digitais”. Charlot (2020, p. 108) alega haver uma ambivalência no uso dessas TDIC, uma vez que elas podem potencializar e facilitar nossa comunicação no trabalho e na vida pessoal, representando uma “[...] dimensão fundamental e irreversível da contemporaneidade”, mas adverte que “[...] aprender não é a principal atividade dos jovens quando usam seu computador ou seu *smartphone*” (Charlot, 2020, p. 108).

Em geral, os usuários são direcionados para caminhos que não escolheram e o são, sem a mínima consciência disso. São seduzidos por uma comunicação rápida, econômica, quase imediata, marcando já aí uma diferença significativa com o aprendizado oferecido e vivenciado na escola, já que nem sempre ela se dá pelo atendimento dos desejos do aluno, muito menos sem uma relativa demora. A educação, para usar uma expressão de Biesta (2016), é lenta, difícil, frustrante e frágil e, poderíamos ainda acrescentar: frequentemente produtora de mal-estar provocado por alguém – em geral um professor – que surge como uma espécie de contraponto, convidando o aluno para a revisão das suas certezas.

Isso explicaria por que a dimensão conservadora e democrática da educação não poderia dispensar a obrigatoriedade da criança no espaço escolar, contrariando, inclusive, qualquer pretensão de educação domiciliar ou desenvolvida via plataformas digitais e à distância. A escola é este lugar que nossa cultura de matriz ocidental grega escolheu para educar as crianças, ainda que elas mesmas não o desejem, fazendo com que aprendam aquilo que não aprenderiam em outro lugar e que provavelmente não desejariam por conta própria aprender. Como lembra Savater (1998), o ato de educar é sempre deliberado por parte dos adultos, portanto, pressupõe uma escolha e uma intenção. Segundo a perspectiva aqui defendida, o caráter conservador e democrático da escola é exigente de um ambiente de socialização e de encontro intergeracional, no qual está em jogo inúmeras tensões, dentre elas as advindas da pluralidade de ideias e compreensões, dada as diferenças contextuais, formativas, valorativas e experienciais de cada envolvido. O que vale tanto para as relações estabelecidas entre os pares, como entre adultos e crianças.

## **Considerações finais**

Existem problemas e riscos evidentes na democracia, principalmente no tocante ao Brasil, que historicamente apresenta uma fragilidade em sua constituição como república democrática. Disso deriva que a concepção de escola republicana ainda não é bem compreendida por todos, tendo em vista seu potencial e sua demanda no campo da esfera pública. Se estamos convencidos de que vale a pena seguir defendendo uma sociedade orientada pelos princípios republicanos e democráticos, parece necessário que busquemos também modos de narrarmos, dialogarmos e consensuarmos livremente perspectivas que possam nos unir em prol da construção de um mundo comum, condição fundamental para que sentidos sejam elaborados em colaboração intergeracional e intersubjetiva, em que indivíduos se coloquem nesta cena como sujeitos/agentes.

A escola pública, portanto, a partir de seu caráter conservador e democrático, seria a expressão e a possibilidade de construção de um mundo elegido por todos. De certo, uma escolha possível dentre muitas outras, mas ainda assim é sempre importante frisar a importância de que seja, de fato, fruto de uma escolha.

## **REFERÊNCIAS**

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BIESTA, G. J. J. **The beautiful risk of education**. New York: Routledge, 2016.

BRAYNER, F. H. A. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução: Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

COSSETIN, V. L. F. Moral asepsis in education. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 35, n. 73, p. 391-422, 2021a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/54953>. Acesso em: 22 fev. 2022.

COSSETIN, V. L. F. Solitude e isolamento: o caráter formativo do encontro consigo mesmo. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 1036-1054, set/dez, 2021b. DOI: 10.5335/rep.v28i3.11810.

FENSTERSEIFER, P. E. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2020.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1999.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ORWELL, G. **1984**. Tradução: Karla Lima. Jandira: Princips, 2021.

POMBO, O. **Elogio da transmissão**. 2008. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/267156022\\_Elogio\\_da\\_Transmissao\\_Praise\\_of\\_the\\_Transmission](https://www.researchgate.net/publication/267156022_Elogio_da_Transmissao_Praise_of_the_Transmission). Acesso em: 09 nov. 2021. Não paginado.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2016.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas**. 2007. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Não aplicável.

**Financiamento:** Bolsa de doutoramento financiada pela CAPES.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** O trabalho realizado é de cunho exclusivamente bibliográfico, por isso não necessitou submissão em Comitê de ética em Pesquisa.

**Disponibilidade de dados e material:** Tratam-se de livros físicos e artigos disponíveis em plataformas virtuais de acesso público e irrestrito, cujas referências constam no artigo.

**Contribuições dos autores:** O conteúdo do artigo reúne elementos concernentes à pesquisa de tese desenvolvida pelo doutorando e à pesquisa desenvolvida pela orientadora, sendo assim, o doutorando fez uma primeira versão do escrito que depois foi ampliado e revisado pela orientadora, chegando a esta versão final com contribuições equilibradas de ambos os autores.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

