

## A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E SUA IDENTIDADE (OU SOBRE O ÓBVIO ESQUECIDO)

Géssica Priscila Ramos

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo central compreender a identidade da escola moderna, trazendo subsídios para se refletir sobre sua expressão contemporânea. Tendo por base o materialismo histórico-dialético, tal estudo se processará com base nos procedimentos elencados por Kosik, quais sejam: destruição de sua pseudoconcreticidade; conhecimento de seu caráter histórico; conhecimento de seu conteúdo e significado, sua função objetiva e o lugar histórico que ocupa no corpo social. Observou-se que a escola moderna tem em sua identidade uma contradição: a de representar, ao mesmo tempo, o local de enclausuramento do saber pela burguesia, bem como a chave da libertação intelectual dos trabalhadores, tendo como foco desse conflito a briga pela posse do saber/conhecimento. Portanto, reconfigurá-la em um ou mais de seus elementos constituintes ou em todos eles não seria suficiente para redefinir sua identidade na contemporaneidade. Essa redefinição só se daria pela dissolução da contradição que a sustenta, o que representaria, em si, a dissolução das próprias contradições historicamente postas pelo capitalismo.

Palavras-chave: identidade da escola; capitalismo; materialismo histórico-dialético.

### THE CONTEMPORARY SCHOOL AND ITS IDENTITY (OR ON THE OBVIOUS FORGOTTEN)

#### ABSTRACT

This article has as central objective to understand the identity of the school, bringing subsidies to think on its contemporary expression. Having as basis the dialectical and historical materialism, this study will be processed with basis in the procedures described by Kosik, which are: destruction of its pseudoconcrete; knowledge of its historical character; knowledge of its content and meaning, its objective function and the historical place that it occupies in the society. It was observed that the modern school has in its identity a contradiction: the one of representing, at the same time, the place of prison of the knowledge for the bourgeoisie, as well as the key of the workers' intellectual liberation, having as focus of that conflict the fight for the knowledge. Therefore, changing it in one or more of its constituent elements or in all of them would not be enough to alter its identity in the contemporary time. That new definition only would feel for the dissolution of the contradiction that sustains it, what would represent, in itself, the dissolution of the own contradictions historically put by the capitalism.

Keywords: identity of the school; capitalism; dialectical and historical materialism.

O objetivo deste artigo é compreender a identidade da escola moderna, trazendo subsídios para se refletir sobre sua expressão contemporânea. Ainda que tal tema possa causar estranheza ao leitor, por se tratar de assunto supostamente óbvio - já que a escola contemporânea é objeto de pesquisa de muitos -, vale dizer que compreender sua identidade não é assunto tão simples quanto possa parecer. Tal conhecimento remete à compreensão da essência ontológica e concreta da escola, o que não é possível de ser feito

mecanicamente, pelo contato imediato com a realidade, seja pela manipulação e experimentação, seja pela contemplação e especulação. Compreender efetivamente a essência ontológica e concreta da escola implica, portanto, a realização de uma análise dialética desse objeto dentro da própria realidade histórica. Sob essa perspectiva, interpreta-se que a compreensão da escola na história tem papel fundamental dentro desse processo.

Todavia, Kosik (2010) lembra que, diferentemente disso, cada vez mais os homens estão tendo compreensões limitadas sobre a realidade. O autor explica que, em razão da divisão do trabalho, da divisão da sociedade em classes e da hierarquia de posições sociais em que as coisas se encontram, temos usualmente apresentado uma compreensão parcial ou fragmentada das coisas, o que tem dificultado o nosso acesso à essência dos fenômenos. Conforme Kosik, isso tem ocorrido, pois nos tornamos limitados ao imediatismo e às evidências unilaterais provenientes da esfera cotidiana, que nos dão acesso a um “mundo de *pseudoconcreticidade*”<sup>1</sup>, possibilitando-nos apenas uma compreensão parcial ou deformada da essência por meio do fenômeno independente e isolado.

Vale salientar, contudo que Kosik entende que, apesar de o fenômeno oferecer uma imagem parcial ou deturpada da essência da coisa, não é possível se dizer que a realidade não possa ser acessada por meio dele. Segundo o autor, a essência está manifesta no fenômeno e, por tal razão, ele não é completamente diferente da essência, mantendo com ela uma relação bastante profunda e íntima. Por isso, afirma que,

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (KOSIK, 2010, p.16).

Se fenômeno e essência são coisas diferentes, embora não completamente diversas, e se para se compreender o fenômeno é necessário se atingir a essência, Kosik lembra que o fenômeno nada mais é do que aquilo que é imediatamente e frequentemente manifesto da coisa, ou seja, sua aparência. Ainda, explica que a essência, por sua vez, é exatamente aquilo que está ocultado pela aparência do fenômeno, sendo a estrutura da coisa, a própria coisa, que não está imediatamente acessível ao homem, em razão do imediatismo a que ele está preso.

Com base nessas circunstâncias, Kosik destaca a importância da filosofia e da ciência nesse processo de análise, bem como a ocorrência dessas circunstâncias para a existência de ambas. Isso porque, sem a necessidade do processo de se conhecer algo, ambas, filosofia e ciência, não teriam razão de existir: a coisa seria conhecível pela imediatividade do fenômeno e nenhum esforço seria indispensável para conhecê-la, pois o próprio fenômeno coincidiria com a realidade. Disso ele conclui que, com o amparo da ciência e da filosofia, é possível ao homem conhecer a coisa ou, mais precisamente, a realidade. Para tanto, segundo Kosik (2010, p. 18), o processo de conhecer implica a decomposição do todo, tendo em vista que:

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa.

Esse é o papel do método dialético no materialismo histórico dentro do processo de conhecer, de acordo com o referido pensador: buscar as relações derivadas e mediatas do fenômeno, desfazendo a imagem de coisa fixa e natural, na medida em que se pressupõe que a própria “essência não é inerte nem passiva” (KOSIK, 2010, p. 15). Justamente, por isso, para Kosik (Loc. cit.), “o fenômeno revela a essência, cuja manifestação é precisamente a atividade do fenômeno” de modo que, essa essência, essa verdade, essa identidade apresenta-se de forma relativa unicamente em relação à história.

Nesse ponto, vale lembrar Gramsci (1968, p. 45), para quem, os elementos de conjuntura - “que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais” -, não são suficientes para caracterizar alterações profundas na estrutura, ou melhor, em seus movimentos orgânicos. Até porque, como lembra o autor, “também os fenômenos de conjuntura dependem, é claro, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico” (Loc.cit.). Daí a importância do trabalho científico, conforme Kosik. Ele vem para “distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos” (KOSIK, 2010, p. 55), para diferenciar as “mutações estruturais” das mutações derivadas, secundárias, que modificam a ordem social, sem, porém, mudar essencialmente o seu caráter” (idem, p. 117).

Destarte, com base nesses pressupostos, é possível se afirmar que conhecer dado objeto nada mais é do que entendê-lo no mundo da *praxis* humana, isto é, compreendê-lo como produto do homem social e que nunca está pronto e acabado, mas ligado a um constante *devenir*, fruto da dialética e de suas contradições na histórica, de modo que a “identidade” nada mais seja do que a síntese do movimento dialético das contradições do objeto historicamente determinado. Nas palavras de Kosik (2010, p. 35), a realidade não pode ser interpretada “mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento”.

A escola, de tal modo, pode ser entendida como fenômeno que guarda em si uma dada essência, ou melhor, uma identidade. Contudo, por sua natureza, a escola não pode ser entendida como qualquer tipo de fenômeno. Sua natureza social lhe confere a condição de fenômeno social, isto é:

[...] um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (KOSIK, 2010, p. 49).

Nessa perspectiva, para se acessar a identidade da escola contemporânea, há que se considerar os procedimentos que Kosik (2010) indica para que seja possível se chegar à essência de um fenômeno social, quais sejam: 1) destruir sua pseudoconcreticidade; 2) conhecer seu caráter histórico; 3) conhecer seu conteúdo e significado, sua função objetiva e o lugar histórico que ocupa no corpo social. Isso é o que se buscará fazer a seguir.

### **A identidade da escola: sua concreticidade e caráter histórico**

Nos primórdios da história da humanidade, a educação nada mais era do que parte das práticas desenvolvidas pelos homens em suas relações naturais, sendo, por isso, de

conteúdo espontâneo e não sistematizado, bem como coincidindo com o “próprio ato de viver”<sup>2</sup>. No mundo da natureza, o conteúdo espontâneo da educação bastava para sobrevivência do ser humano, na medida em que os meios de produção da existência eram comuns a todos e a sobrevivência era garantida de forma coletiva no trabalho. Como lembra Ponce (1983, p.21), numa sociedade sem classes, “os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses do grupo, e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral”. Dessa forma, a educação, nesse contexto, fornecia ao homem os instrumentos necessários para sua sobrevivência em sociedade, ao lhe garantir a apropriação do saber como “*habitus*”, ou mais precisamente, como sua “segunda natureza” (SAVIANI, 2008a, p.20; 21; 137).

Com a transformação da terra em propriedade privada, contudo, houve uma clara divisão da sociedade em classes, a dos proprietários e a dos não proprietários. Nessa relação, as pessoas começaram a ser diferenciadas no processo produtivo conforme o papel que ocupavam nele e passaram a poder explorar (papel de direção do trabalho) ou ser exploradas (papel de executor do trabalho), segundo tal divisão. Os proprietários, então, além de donos de terras, transformaram-se em donos de homens (PONCE, 1983), abstando-se da prática do trabalho, ao colocarem para outros, os escravos, o trabalho de lhes garantirem o sustento e de fomentarem suas posses.

Nessa nova estrutura social, fortemente potencializada na antiguidade, a educação comunitária, espontânea e integral de outrora se tornou incompatível, de modo que, para se manter essa diferenciação de classes tornou-se necessário outro tipo de educação coerente à relação de dominação e submissão inaugurada. A classe de proprietários, ao se abster da prática laboral e, conseqüentemente, de seu caráter educacional implícito, criou uma instância específica para educação de seu grupo. Tal instituição trazia em si uma nova concepção educacional que, diferentemente do modelo educacional espontâneo, assumiu caráter intencional, voltando-se para o ensino de conteúdos específicos. Seu objetivo era a formação do homem da elite seja como guerreiro, como político-governador ou como burocrata, mantendo com isso centralizado nesse grupo os artifícios fundamentais para que se perpetuasse sua dominação sobre os outros. Enquanto isso, o grupo de escravos e não-proprietários era excluído desse modelo educacional com base em três argumentos centrais: o de que esse modelo era incompatível com a prática do trabalho braçal, pois exigiria tempo livre para sua efetivação; o de que a grande maioria dos homens (os não-proprietários) não era considerada passiva de ser educada, uma vez que não era vista como humana e ou cidadã da Polis; o de que o trabalho braçal embrutecia fisicamente e moralmente os homens que a ele se submetiam, mas que isso era socialmente necessário e natural.

Foi sob essas bases que se deu a constituição inicial do que veio a chamar-se de “escola”, tendo em seu centro de um lado, o *sujeito da aprendizagem*, do outro, o *saber/conhecimento a ser aprendido*, e, intermediando essa relação, o *trabalho educativo*. Vale lembrar que a palavra “escola”, em grego, significa, “lugar do ócio”, ou seja, local voltado para aqueles que, por não terem o trabalho como mecanismo para a garantia de suas sobrevivências, utilizavam-se de seu tempo (tempo livre) com atividades de caráter especificamente educacional (SAVIANI, 2008a).

Logo, segundo Saviani (2008a, p. 7-8), o:

[...] desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver [...] se foram diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua revela-se no surgimento da escola. Esta aparece inicialmente como

manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais [...].

Mesmo com a configuração da sociedade medieval, a escola se manteve como local de formação dos grupos dominantes, compostos agora pelo clero e pela nobreza feudal. Vale destacar, contudo que, diferentemente do caráter laico da formação na antiguidade, a educação escolar na idade média passou a ter o saber religioso-cristão como seu conteúdo central e o refinamento da formação cristã como seu objetivo. Entretanto, em razão do desgaste progressivo do poder centralizado da igreja católica<sup>3</sup>, à escola foi agregado um novo papel, o de restauradora ou angariadora da hegemonia cristã (além de seu papel de instrumentalizadora do ócio produtivo), impulsionando o início de sua propagação para outros grupos, que não os dominantes. Direcionada a diferentes grupos, a escola assumiu também finalidades diferentes: à elite, manteve-se na formação filosófica/teológica; a alguns poucos grupos e povos desprivilegiados, desenvolveu-se nas práticas de catequização e de aculturação. Deste modo, conforme explica Oliveira (2009, p.238), a educação escolar acabou sendo pensada, ao longo da história, como um projeto social voltado tão-somente a atender às “demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos hegemônicos”.

Apesar disso, é possível se afirmar que a escola teve, nessas duas fases da História (a antiga e a medieval), apenas importância secundária para as elites, ainda que ascendente, na medida em que, devido à configuração, à organização e aos valores dessas sociedades, ela não se constituía num valor claro e efetivo para a grande maioria do povo trabalhador (escravo ou servo), nem mesmo para a organização dos processos produtivos. O primado da educação escolar, segundo Saviani (1995; 2008a), só ocorreu na época Moderna, quando, com o desmoronamento do feudalismo, os meios de produção (que não mais se resumiam a terra) começaram a assumir o formato de capital, sob as coordenadas da nova classe social em ascensão: a burguesia. Esta, diferentemente do ócio característico dos senhores proprietários da antiguidade e da idade média, carregava consigo a marca do trabalho, ainda que alienado<sup>4</sup>, como seu diferencial. Nas palavras de Saviani (2008a, p. 96):

[...] a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através de um conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, através da indústria.

Nesse contexto, a própria configuração da sociedade se alterou. As cidades (construção artificial) foram ganhando importância acentuada em detrimento do campo (espaço natural), ocorrendo progressivamente a “industrialização da agricultura” e a “urbanização do campo” (SAVIANI, 2008a, p. 96). Tais cidades, que até aquele momento não passavam de vilas miseráveis, começaram a se transformar em centros de comércio, alterando para mercado o que antes era fortaleza feudal (PONCE, 1983). Nessas cidades, as relações naturais, anteriormente amparadas no direito natural, foram sendo substituídas por relações contratuais, embasadas no direito positivo, e o saber religioso foi progressivamente perdendo espaço para o saber científico, que se transformou em força produtiva ou no meio de produção fundamental dessa nova sociedade.

Todos esses fatores acabaram impulsionando uma ampla valorização da cultura letrada, como expressão dessa nova configuração social, de modo que o “primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem)” passasse a prevalecer “sobre o mundo da natureza” (SAVIANI, 2008a, p. 8), tendo a escola como a sua expressão máxima. Assim, ela passou a ser a instituição central de formação e de propagação da

cultura letrada e da ciência, base do desenvolvimento econômico dessa sociedade em ascensão. Sob essas bases, as universidades, pelo aponderamento “da justiça e da burocracia” com o título universitário, acabaram possibilitando à burguesia mais rica muitas das antigas vantagens restritas até então à nobreza e ao clero (PONCE, 1983, p. 101), de modo que, “*enquanto a burguesia mais rica triunfava nas universidades, a pequena burguesia invadia as escolas primárias*” (PONCE, 1983, p.104, grifos do autor), aumentando o seu poder nessa sociedade, *também* pelo aumento de seu controle sobre a cultura letrada. O que estava em jogo, nesse momento, não era apenas o controle superestrutural dessa sociedade, mas acima de tudo o controle de suas forças estruturais produtivas.

Contudo, diferentemente do contexto das sociedades antiga e medieval, não era de interesse de seu grupo dominante (a burguesia) expropriar totalmente os saberes/conhecimentos da população a ponto de esta não mais conseguir se reproduzir no mundo do trabalho. Ainda, não lhe bastava apenas doutrinar esse grupo para sua hegemonia, como foi feito na sociedade medieval pela igreja. Para além dessa hegemonia, era necessário formar pessoas que sustentassem a própria produção do capital, pela exploração de sua força qualificada (ou minimamente qualificada) no mercado de trabalho. Destarte, o direito à educação escolar foi defendido pela burguesia como um direito de todos, sob os argumentos da liberdade, da igualdade e da fraternidade até o desmoronamento do feudalismo, quando o tipo de educação escolar defendida por ela começou a variar conforme o grupo a que se destinava: uma educação primária e rudimentar para as massas, um ensino médio ilustrado para os filhos da burguesia e uma educação superior para a formação dos técnicos (PONCE, 1983). Com isso, a burguesia tentou afastar de si os perigos que o esclarecimento das massas representava para ela nessa nova fase produtiva.

Não por acaso, historicamente a escola moderna acabou disseminada de forma diferenciada entre as distintas classes sociais, em termos de quantidade e de qualidade. Como explica Gramsci (1978, p. 136), descobriu-se que:

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental.

Então, à burguesia, foi multiplicado o número e a qualidade das instituições escolares voltadas para sua alfabetização até a sua formação em nível superior. Enquanto isso, aos operários, foram propagadas escolas em número e caráter precários, direcionadas notadamente à “alfabetização” e ao desenvolvimento mínimo do raciocínio intelectual de seus membros, auxiliando-os a se reproduzem enquanto mão de obra, tendo em vista que o trabalho, por seu caráter fragmentado e parcelado assumido no capitalismo, não dava mais minimamente conta desse tipo de formação.

Nesse contexto, a escola disseminada no capitalismo carregou consigo o peso de ter o saber ilustrado e científico como instrumento de cobiça burguesa para a manutenção de sua rédea da história, sob a clareza de que:

A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio e se toda ação fosse destituída de pressupostos, a humanidade não

avançaria um passo e sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto (KOSIK, 2010, p.237).

Com isso, acabou sendo gestado como essência da escola moderna uma contradição básica proveniente da luta de classes: a de representar, ao mesmo tempo, o local de enclausuramento do saber pela burguesia, bem como a chave da libertação intelectual dos trabalhadores, tendo como foco desse conflito a briga pela posse do saber/conhecimento. A luz de Kosik (2010), pode-se inferir, portanto, que as condições históricas do surgimento da escola moderna no capitalismo, isto é, sua concreticidade, tornaram-se resultados e condicionantes de sua própria história.

É essa a síntese que constitui a escola moderna em sua identidade histórica, definindo a configuração de seus elementos e papéis inclusive na contemporaneidade.

### **A educação escolar: conteúdo, significado, função objetiva e lugar histórico**

A educação pode ser definida, em linhas gerais, como um trabalho não-material no qual o homem apreende o mundo (SAVIANI, 2008a). Isso porque, como lembra Gramsci (1978, p. 142), ela representa a “luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época”. Por isso, na educação, seu produto, o saber, não se separa do próprio ato de sua produção, sendo parte do processo e seu resultado ao mesmo tempo.

Todavia, conforme visto, não é possível se afirmar que “educação” e “educação escolar” sejam exatamente a mesma coisa, ainda que essa confusão tenha se instalado em nossa sociedade após a primazia da educação do tipo escolar no capitalismo. Assim, a despeito de se poder dizer que a educação escolar é um tipo de educação, afirmar o contrário, não seria verdadeiro. A diferença central entre ambas está nas especificidades que configuram a própria identidade da educação escolar, em suas contradições.

A educação do tipo escolar, como o próprio nome diz, está vinculada à instituição “escola”. A *escola*, conforme explicitado, é de origem antinatural, tendo sido propositalmente criada pelos homens para dar conta da realização de práticas educacionais que não mais conseguiram ser efetivadas de forma espontânea na sociedade:

a) Num primeiro momento, porque, na antiguidade, os senhores abriram mão do trabalho (trabalho este que trazia em si o ato educacional espontâneo) em nome do ócio, criando uma instituição educacional substitutiva dos efeitos educativos do trabalho, cuja finalidade era a de tornar produtivo o ócio, por intermédio do cultivo do saber/conhecimento. Essa mesma instituição, na idade média, ainda foi utilizada pela igreja católica para formação da elite e como instrumento para manter a hegemonia cultural Cristã, que não mais se bastava pela simples e autoritária imposição direta de práticas e ritos religioso-cristãos;

b) Num segundo momento, porque, na sociedade capitalista, embora o novo grupo dominante tenha resgatado consigo o valor social e notadamente econômico do trabalho como prática necessária para sobrevivência de todos os seus integrantes, ela o fez por intermédio do princípio da fragmentação do trabalho em duas partes, a manual e a intelectual (determinantes no diferencial de classes sociais), fragilizando o seu potencial humano-formativo e passando, por essa razão, a se utilizar da escola como uma de suas estratégias centrais para a dominação de classes.

Dessa forma, embora não seja possível se atestar que a identidade da escola no capitalismo esteja diretamente vinculada à da escola da antiguidade, nem à escola

medieval, ela manteve como centro de seu processo o saber/conhecimento, ainda que sob novas bases e interesses. Além disso, sua configuração também foi mantida, tendo-se de um lado, o *sujeito da aprendizagem*, do outro, o *saber/conhecimento a ser aprendido*, e, intermediando essa relação, o *trabalho educativo*.

O *saber/conhecimento* vinculado pela escola moderna nada mais é do que o saber objetivo, historicamente produzido pela humanidade e que reflete as próprias contradições sociais do ato histórico de sua produção, não tendo por isso um caráter neutro. Por sua imensa extensão, não neutralidade, complexidade e ininterrupta produção - na medida em que representa o “mundo da cultura” (SAVIANI, 2008a, p. 8) -, ele não é apresentado em seu formato original. Esse saber/conhecimento é artificialmente sistematizado com o intuito de torná-lo acessível ao sujeito que, por ter vida limitada no tempo e no espaço, não conseguiria acessá-lo espontaneamente durante o “simples” ato histórico de viver (sendo tal sistematização uma das faces do *trabalho educativo*, que transforma o saber em saber escolar).

Esse saber, que é escolar, compõe na escola o chamado *currículo escolar*. No mundo moderno, tal currículo estrutura-se em torno da cultura letrada e da Ciência<sup>5</sup>, formada por saberes/conhecimentos praticamente inacessíveis ao aprendizado espontâneo pelo sujeito por sua natureza científica (metódica, sistematizada e decodificada em letras), que, como visto, constitui-se em força produtiva do capital (SAVIANI, 2008a) e, mais precisamente, em instrumento essencial da luta de classes (GRAMSCI, 1966; 1968), tornando-se, portanto, indispensável para ambos os grupos (burgueses e proletários) nesse contexto. Destarte, segundo Saviani (2008a, p. 15, grifo meu), a escola moderna passa a existir “para propiciar a *aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado* (ciência), bem como *o próprio acesso aos rudimentos desse saber*”.

O saber, que por sua natureza traz em si as revelações sobre a história da humanidade<sup>6</sup>, nesse caso, constitui-se de interesse e de direito moral e, na maioria dos países, também legal, de toda a humanidade. Ainda, ele traz consigo as próprias ferramentas para a construção consciente da história<sup>7</sup>, o que ilustra sua dimensão política e ajuda a sustentar a luta por sua posse dentro da sociedade. Tudo isso faz com que a educação escolar não atue apenas no campo da socialização/acesso de saberes/conhecimentos, mas na precípua instrumentalização dos homens como produtores de saberes/conhecimentos pela concessão dos instrumentos intelectuais necessários para esse fim, dando chances para se iniciar o resgate da unidade (ou omnilateralidade) intelectual-manual, teórico-prática para suas vidas, bem como a desmistificação da praxis na história.

Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a *contribuir* para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (SAVIANI, 2008a, p.77, grifo meu).

Para concretização desse processo, que transcende o campo do simples *acesso ao saber escolar*<sup>8</sup>, a outra face do *trabalho educativo* é indispensável. Se este se manifesta primeiramente pelo preparo do saber/conhecimento a ser disseminado, num segundo momento, sua maior manifestação se dá pelo preparo da forma ou processo pelo qual se dará essa disseminação. Primeiro, porque a aquisição do referido saber/conhecimento não se processaria sob bases espontâneas nos sujeitos, nessas condições não-naturais. Segundo, porque, na medida em que o saber/conhecimento não é neutro, mas historicamente determinado, ao ser selecionado, sistematizado e disseminado como história, ele passa a



poder ser constituído por novas finalidades, o que revela uma dimensão simultaneamente educacional e política nele. Logo, a educação escolar tem a *Pedagogia*, como campo que se preocupa com a forma<sup>9</sup>, com o processo, com o método, para além do conteúdo de ensino (SAVIANI, 2008a). É pelo método que o trabalho educativo toma forma ao possibilitar a criação planejada de ações objetivas que impulsionam a concretização do aprendizado, isto é, a materialização de sua intencionalidade no outro por intermédio do ensino.

O *ensino*, de acordo com Saviani (2008a), ainda que não seja toda a educação escolar, ele a integra, participando da própria natureza do fenômeno educativo. Na escola, ele manifesta sua natureza intencional por intermédio da *aula*, que nada mais é do que o tempo e o espaço focalizado, imediato e delimitador da relação entre o sujeito, o *aluno*, e o conhecimento mediado pelo trabalho educativo, encarnado noutro sujeito, materializado na figura do *professor*. Em razão dessa dupla existência subjetiva-objetiva no momento da aula, na figura do professor e na figura do aluno, é que Saviani (2008a) diz que a aula é simultaneamente e dialeticamente produzida e consumida: produzida intencionalmente pelo professor, por meio da ação de seu trabalho educativo sobre o saber/conhecimento para o aluno e veiculada pela prática pedagógica; e consumida pelo aluno, numa ação de esforço e não espontânea, por meio daquilo que a prática pedagógica do professor fez com o saber/conhecimento a ser apropriado pelo educando. Como lembra Saviani (1995, p.88), “a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real [ou seja, presente] e uma igualdade possível [isto é, futura]” entre ambos.

Desse modo, como se nota, os três pontos dessa relação<sup>10</sup>, materializados como aluno, professor e conhecimento, não estabelecem entre si uma relação hierárquica de importância. Pelo contrário, essa relação se estabelece por intermédio de uma estruturação de papéis interdependentes no processo: o *professor*, adulto que ocupa o papel de ensinar tão-somente porque, em razão de sua formação, já domina as ferramentas do trabalho educativo (em conteúdo e forma), sabendo utilizá-las a favor dos objetivos da educação escolar; o *aluno*, que ocupa o papel de agir na apropriação dos produtos do trabalho educativo realizado pelo professor, apenas porque ainda não os domina; o *saber/conhecimento*, que tem o duplo papel de ser o objeto-produto do trabalho do professor e o objeto-produto do trabalho do aluno, não sendo acessado espontaneamente pelos sujeitos na medida em que não está localizado na cultura popular, no senso comum, na opinião, no palpíte (que podem ser pontos de partida da prática pedagógica, mas nunca pontos de chegada); no entanto, encontram-se nos componentes da cultura letrada e científica, sistematizada e de aprendizado não espontâneo por natureza.

Sob tal configuração, esses três pontos da relação e seus desdobramentos auxiliam na compreensão da identidade da escola, em razão de seus papéis bastante específicos, sendo igualmente importantes e indispensáveis para que a educação escolar se materialize no contexto da aula, dentro da escola, justificando a própria razão de ser dessa instituição. De tal modo, a educação escolar, ao ter como causa o saber/conhecimento, simultaneamente, para seu consumo e produção, bem como, segundo Saviani e Duarte (2010, p. 423), ao ser “comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador”.

Dentro dessa relação, a escola na modernidade, não por acaso, tem como elemento primeiro do ensino e da aprendizagem o domínio da escrita. Esta, pela própria natureza do saber escolar, acaba se constituindo numa ferramenta central a se tornar segunda natureza no sujeito/aluno. Ela ainda é que possibilitará a este o acesso à cultura geral, à ciência e à suas ferramentas<sup>11</sup>, não por se pretender inicialmente transformar o aluno num literato,

num cientista ou num operário de uma sociedade que tem a ciência como fonte produtora de capital; mas, notadamente, por objetivar, em essência, colocá-lo em condições intelectuais de escolha sobre o seu *devenir*<sup>12</sup>, por humanizá-lo, isto é, torná-lo humano, o que, conforme Oliveira (1993, p.39), efetiva-se pela apropriação progressiva “das objetivações do gênero humano”, de modo a transformá-las “órgãos de sua individualidade”. Como lembra Gramsci (1978, p. 7-8), ainda que nem todos ocupem na sociedade o papel de intelectual e ainda que alguns estejam submetidos a um contexto degradado e mecânico de trabalho<sup>13</sup>, todos somos simultaneamente “*homo faber*” e “*homo sapiens*”, de modo que:

[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar.

Por isso, tal humanização, segundo Saviani e Duarte (2010), resultaria exatamente daqueles saberes/conhecimentos clássicos que remetem simultaneamente ao passado, ao presente e ao futuro, tendo como características centrais a “permanência” e a “referência”, posto que a humanidade não avançaria sem eles, mas se manteria numa contínua descoberta das mesmas coisas. Estes saberes/conhecimentos, segundo Kosik (1970, p. 148), obtêm validade em diferentes tempos, independentemente das condições históricas originárias do seu surgimento, pois enriquecem continuamente o sujeito humano (idem, p. 150).

Os saberes/conhecimentos clássicos, portanto, formam o homem, pois não escravizam a um passado que não volta, nem lhe aprisionam num presente volúvel, tão-pouco lhe condenam a um determinado futuro. Ao contrário, por seu caráter atemporal (e não a-histórico<sup>14</sup>), esse saber/conhecimento apresenta-lhe as ferramentas legadas pela própria humanidade para construção consciente da história<sup>15</sup>, ainda que materialmente determinada<sup>16</sup>, ao nutri-lo continuamente de humanidade. Nesse sentido, como diz Saviani (2008a, p. 14), a escola possibilita que “cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente”, quando “o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber (SAVIANI, 2008a, p. 78).

Contudo, como se sabe, tal ação (e até mesmo, intenção), em sua maior ou menor intensidade de humanização do sujeito pela escola, tem variado em função da própria concepção educacional que a embasa<sup>17</sup> (SAVIANI, 1995; 2008a), já que, como dito, no capitalismo, a escola tem em sua identidade a contradição de ser, simultaneamente, o local de enclausuramento do saber pela burguesia e a chave da libertação intelectual dos trabalhadores, tendo como foco desse conflito a briga pela posse do saber/conhecimento. Portanto, para se destruir efetivamente a referida identidade não seria suficiente apenas reconfigurá-la, em um ou mais de seus elementos constituintes ou em todos eles. Conforme dito anteriormente, os elementos de conjuntura (GRAMSCI, 1968) ou as mutações derivadas (KOSIK, 2010) não são suficientes para caracterizar alterações profundas em seus movimentos orgânicos ou estruturais.

Desse modo, a destruição de sua identidade na contemporaneidade só se daria pela dissolução da contradição que sustenta a escola moderna, o que representa, em si, a dissolução das próprias contradições historicamente postas na sociedade pelo capitalismo. Todavia, nesse caso, como lembra Duarte (2001, p. 39), ainda que se reconheça “que o

capitalismo do final do século vinte e início do século vinte e um passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo”, isso “não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado” e que “estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova”. Apesar disso vários governos e organizações multilaterais estão tentando convencer sobre o contrário: de que o mundo se transformou *radicalmente* e que, por isso, a educação escolar também precisa se transformar, tentando, assim, forjar para ela uma suposta nova identidade pela alteração dos papéis em seus elementos constituintes.

Entretanto, não se pode perder de vista - notadamente os estudos que pretendem abordar a escola na contemporaneidade - que o capitalismo ainda vige e, por tal razão, há que se descobrir para que lado tem pendido a briga pelo saber/conhecimento via escola dentro das políticas e discursos educacionais (se para o seu enclausuramento ou difusão), sendo fundamental nesse processo, dentre outras coisas, a análise da natureza do conteúdo que se pretende ou não propagar por seu intermédio, sua finalidade formativa e potencial humanizador, bem como o papel e a importância (ou não) igualmente atribuída ao professor e ao aluno nesse processo.

### Referências

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, 2001, n.18, pp. 35-40.

DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**. 2010, vol.21, n.1, pp. 75-87.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. (tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. (tradução de Luiz Mario Gazzaneo). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura** (2ª ed.). (tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. (8ª reimpressão) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

OLIVEIRA, B. As relações entre conhecimento e valoração no trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 11, n. 19, jan./jun. 1993, pp. 29-46.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In. FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. (4.ed) (tradução José Severo de Camargo Pereira). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. O institucional, a organização e acultura da escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 125, mai. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 dez. 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.**. 2010, vol.15, n.45, pp. 422-433.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

## Notas

---

<sup>1</sup> Significa um mundo de fenômenos externos, da *praxis* fetichizada, das representações comuns, dos objetos fixados e não reconhecíveis imediatamente como resultados da atividade social dos homens.

<sup>2</sup> Expressão utilizada por Saviani (2008a, p. 7), que significa a ação de se formar homem e de se educar pelo trabalho.

<sup>3</sup> Assim, com a fratura da igreja católica e o surgimento do movimento da reforma protestante, a igreja, tomou, dentre suas medidas (convocação do concílio de Trento e restabelecimento da inquisição), a aprovação da ordem dos jesuítas, com a missão de combater a expansão do protestantismo e de solidificar o catolicismo no mundo. Esta se utilizou da educação escolar como ferramenta estratégica de recuperação do poder pela igreja católica, ao criar escolas religiosas e de catequese dos não-cristãos especialmente nos continentes recém-descobertos.

<sup>4</sup> Como lembra Duarte (2010, p. 79, grifo meu), no capitalismo, o trabalhador é obrigado “a vender sua própria atividade, a vender a única fonte de humanização, que é a atividade humana [o trabalho], em troca de dinheiro. E o que o trabalhador compra com o dinheiro obtido por essa venda? Os produtos dos quais necessita para sobreviver e os produtos dos quais necessita porque as relações sociais capitalistas nele produziram necessidades que o tornam escravo dos produtos, ao invés de esses produtos serem meios de desenvolvimento e realização da personalidade de cada ser humano”.

<sup>5</sup> No capitalismo, acabou se tornando mais focado na cultura letrada e na ciência fundamentalmente após a Modernidade.

<sup>6</sup> Inclui-se aqui a própria origem da luta de classe e a história da dominação.

<sup>7</sup> Como lembra Oliveira (1993), o saber, por si só, não é revolucionário, mas ele se torna “concreção somente quando, ao ser apropriado pelos homens não como mera informação, mas como um instrumental de desvelamento do real concreto (incluindo-se aí o desvendamento das possibilidades já existentes de sua superação), torna-se base e orientação da prática de transformação dessa realidade”. (OLIVEIRA, 1994, p. 33).

<sup>8</sup> Embora outras instâncias na atualidade, como, a tv, o rádio, a internet etc. acabem propiciando o acesso - de forma até mais rápida e prática - a alguns saberes/conhecimentos, nenhuma delas propaga os saberes especificamente escolares. Ainda, no caso de tais instâncias, vale lembrar que, elas se limitam a propiciar o acesso a certos saberes/conhecimentos, não se preocupando com sua efetiva apropriação pelo sujeito.

<sup>9</sup> Dá amparo para a definição da quantidade, da sequência, das estratégias, do material, das atividades etc.

<sup>10</sup> Os três pontos da relação (aluno, professor, saber/conhecimento) auxiliam na definição da identidade da escola, em razão de seus papéis bastante definidos, e são igualmente importantes e indispensáveis para que a educação escolar se materialize no contexto da aula, dentro da escola, justificando a própria razão de ser da instituição “escola”.

<sup>11</sup> Como lembra Saviani (1995), o saber escolar possibilita ferramentas de caráter: histórico, matemático, científico, literário etc.

---

<sup>12</sup> Nas palavras de Gramsci (1978, p. 137), “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]”.

<sup>13</sup> Pois, como explica Gramsci (1978), todo trabalho físico tem uma dimensão intelectual e, por isso, exige ao menos o mínimo de atividade intelectual criadora por parte do trabalhador.

<sup>14</sup> De acordo com Saviani e Duarte (2010, p. 431), “uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo”.

<sup>15</sup> Kosik (1970, p. 129, grifo do autor), lembrar que: “a natureza é um livro aberto e o homem pode lê-lo, com a condição, no entanto, de que *aprenda a linguagem* em que está escrito”.

<sup>16</sup> Dizer que a situação está materialmente determinada não significa cair-se num determinismo imobilizador. Isso porque, como lembra Kosik (2010, p. 239): “Os homens ingressam na situação dada independentemente da sua consciência e vontade, mas, tão logo ‘se acham’ dentro da situação, a transformam. A situação dada não existe sem os homens, nem os homens sem a situação. Só nesta base se pode desenvolver a *dialética* entre a *situação* – que é dada para cada indivíduo, cada geração, cada época e classe – e a *ação* que se desenvolve com base em pressupostos que são dados já prontos e acabados”.

<sup>17</sup> De acordo com Saviani (1995; 2008a), essas concepções tem por base teorias educacionais que se classificam em: teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista etc.); teorias crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado, teoria da escola dualista etc.); teorias histórico-críticas (pedagogia histórico-crítica etc.).

Recebido: Dezembro-2012

Aprovado: Março-2013