

ANOTAÇÕES À QUESTÃO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR É A FORMA PRINCIPAL E DOMINANTE DE EDUCAÇÃO?

Adair Ângelo Dalarosa²
José Luiz Zanella³

RESUMO

O objetivo do texto é problematizar a questão, se a educação escolar é ou não a forma principal de educação. Apresenta a crítica de Freitas e Caldart sobre a forma escolar burguesa em que a instrução está subsumida a formação para, em seguida, apresentar a contribuição de Saviani, na qual, a educação escolar é a forma principal e dominante de educação. Ao final, com base em Gramsci, argumenta-se que a educação escolar, mesmo nas contradições da sociedade brasileira atual, é a forma principal de educação. A educação escolar é a forma principal de educação porque, na medida que, viabiliza o ensino do conteúdo concreto, a partir da historicização desse conteúdo, possibilita a formação.

Palavras-chave: Educação escolar, Formação, Instrução

NOTES ON THE QUESTION: IS SCHOOL EDUCATION THE MAIN AND DOMINANT TYPE OF EDUCATION?

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss whether or not school education is the main type of education. First, it presents Freitas' and Caldart's criticism on the bourgeois school where instruction is subsumed to pure training. Then, it presents Saviani's contribution, according to which school education is the main and dominant type of education. Finally, based on Gramsci, it is argued that school education, even when in face of the contradictions of Brazilian society, is the main form of education. School education is the main form of education because, as it enables the teaching of specific concrete contents by historicizing them, it also enables formation.

Keywords: School Education, Formation, Instruction

Introdução

Atualmente, no Brasil, há muitas experiências e debates sobre qual escola pública é a mais adequada para a educação do "povo". Desde o Estado brasileiro, empresários e organizações de trabalhadores estão em consenso sobre a necessidade da escolarização. Porém, não há consenso sobre qual escola para qual educação. Delimitaremos nossa reflexão para o debate no interior do próprio pensamento de esquerda, em que também não há consenso. Nas últimas décadas, destacou-se no Brasil o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) como fração da classe trabalhadora que vem buscando realizar a reforma agrária numa perspectiva de transformação social. Junto ao MST formou-se um movimento social popular amplo de trabalhadores do campo que, dentre tantas lutas, destaca-se a luta pela educação do campo. Luta esta que busca transformar a escola estatal burguesa em escola pública popular. Dentre os sistematizadores desta proposta destacamos Luis Carlos Freitas e Roseli Caldart (...). Mostram estes autores, com base nas

experiências dos movimentos sociais do campo, que a escola pública estatal não é a forma principal de educação e projetam uma escola que tem seu foco educativo não somente reduzido a aula e ao ensino do conteúdo clássico crítico, mas nas experiências vividas pelos movimentos sociais, com indicativos de outra forma escolar.

Formula-se, a partir daí, uma crítica ao entendimento de escola como principal forma de educação, tal como aparece nas análises de Saviani e Snyders. Saviani, com base em Snyders e Gramsci, mostra que, a partir da modernidade, a educação escolar se tornou a forma principal de educação. E que a educação escolar é perpassada pelas contradições da prática social e constitui-se como tal em uma mediação para a transformação social desde que articulada aos interesses dos dominados. Desde as condições dadas da escola estatal burguesa, há espaços contraditórios de atuação, os quais podem sinalizar transformações a partir de dentro da escola com o ensino do “conteúdo concreto⁴” para o “aluno concreto⁵”. As condições materiais para a construção de uma escola única de educação politécnica viabilizam-se pela luta contínua por outra política educacional, ampliando a política social do Estado.

Por que a educação escolar é a forma principal e dominante de educação? A escola que temos – “educação escolar” - é uma organização capitalista que educa somente para os interesses do capital? Não seria ela também um espaço de contradições e disputas por projetos hegemônicos e contra-hegemônicos, contendo nestes os germes da educação do futuro? Qual a relação entre educação escolar, educação e instrução para Gramsci?

É neste contexto que apresentamos nossa reflexão. O objetivo do presente texto consiste em situar o debate sobre a educação escolar desde o interior da concepção crítica de educação. Na primeira parte apresentamos a crítica dos intelectuais ligados a educação do campo a escola burguesa e ao entendimento da educação escolar como forma principal de educação. Na segunda parte, apresentamos brevemente o entendimento de Dermeval Saviani sobre a educação escolar como principal forma de educação. Na terceira parte, buscamos com base em Gramsci, apontar alguns indicativos de busca da unidade enquanto síntese de múltiplas determinações, optando pela defesa da tese do Saviani.

1. A crítica à escola burguesa e à educação escolar como principal forma de educação.

Na perspectiva dos movimentos sociais populares, especificamente da educação do campo, há uma forte crítica a “forma” escolar. Freitas (2009) afirma que a escola atual é expressão específica da formação social capitalista de tal modo que esta “forma” não possui apenas uma “função cognitiva”, mas é essencialmente educativa e formativa. A escola capitalista “ensina em todos os seus aspectos, não só na sala de aula, mas nos corredores, no recreio e, principalmente, pelas relações sociais que reproduz em seu interior” (FREITAS, 2009, p. 77). Esta forma escolar capitalista faz com que a educação seja “subsumida na instrução” por duas razões:

Primeiro, a **educação/instrução** das classes trabalhadoras deve ser feita a conta-gotas, pois é matéria explosiva; segundo, subsumida ela ocorre em espaço de informalidade onde o *status quo* age livre de qualquer contraposição, ou até mesmo livre de um planejamento intencional (currículo oculto?). Centrada na escola, espalhada por seus recantos de maneira informal, esta educação **omite as contradições** sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de preparação para uma vida que está pronta, e que deve ser aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços (FREITAS, 2009, pp. 80-81, grifos nossos).

Conclui afirmando que é preciso separar “os lugares dos quais falamos”. O lugar da forma escolar capitalista, embora seja um lugar de lutas, não pode ficar reduzido ao ensino do conteúdo crítico (“posição conteudista”) como instrumento de luta política. Afirma: “há luta de classes dentro e fora da escola e por que não vê-las articuladamente? Por que separá-las? Snyders é levado, em sua crítica aos pioneiros, a separar estes dois movimentos, assumindo uma forma escolar clássica” (FREITAS, 2009, p. 78).

Advoga que a escola, enquanto instituição histórica, precisa ser organizada a partir da formação na perspectiva da transição para o socialismo. É deste lugar que se coloca a necessidade de uma ruptura com a forma capitalista de escolarização.

A questão central que está posta é pensar a formação da juventude no interior de uma sociedade socialista em construção e não na mera continuidade da escola. **Tomar a escola como centro da formação seria tomar o meio pelos fins. A formação é o centro.** A forma (escolar ou não) que esta formação receberá é uma questão aberta. Cada período histórico se apropria desta tarefa de uma maneira diferente (FREITAS, 2009, p. 80, grifos meus).

A categoria da formação abre uma perspectiva de que a escola não é o lugar central ou privilegiado do ensino, “os movimentos sociais também ensinam” etc. na mesma perspectiva, Caldart (2000) mostra que a escola do MST, é compreendida antes de tudo como uma parte ou uma extensão da “grande escola” que é o MST. Daí derivar a máxima de que escola é mais do que escola e da necessidade de se ocupar a escola formal.

Às vezes, o que mais entra em jogo é a postura diante da realidade, as convicções, os valores, os comportamentos, a mística, o equilíbrio pessoal. Por isto também é que, para o Movimento, estudo (no sentido de **formação**) não pode ser compreendido apenas como produção do conhecimento, embora até possa considerar que este seja um de seus principais componentes ... Esta é uma reflexão que depois o MST buscará levar à escola formal, problematizando concepções pedagógicas que **reduzem o papel da escola à socialização do conhecimento** ou, ainda pior, ao repasse de conteúdos (CALDART, 2000, pp. 137 e 138, grifos nossos).

A educação entendida aqui como formação requer uma escola que não esteja reduzida ao saber sistematizado, mas aos diferentes saberes.

Trabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar **não hierarquizá-los**, nem considerar que eles são propriedade somente dos educadores, ou dos educandos. **Todos somos detentores de saberes**, e é preciso que o **diálogo** entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los através da partilha e da produção coletiva de novos saberes (CALDART, 2005, p. 13, grifos nossos).

Podemos concluir que para Freitas e Caldart, a escola e a educação escolar aí desenvolvidas estão “presas” ao lugar do sistema do capital e que não há possibilidade, a partir da escola e da aula, realizar uma educação emancipadora de acordo com os interesses da classe trabalhadora. O ensino do conteúdo, mesmo sendo crítico, é insuficiente para educar, porque a “forma” escolar é própria do capital e é ela que educa. A

solução estaria na formulação de outra forma escolar que esteja enraizada na organização dos movimentos sociais populares, por exemplo, do campo.

2. Saviani: a educação escolar como forma principal e dominante de educação

Segundo Saviani (1994), a escola pública é filha da sociedade moderna, urbana e industrializada. Nas sociedades agrícolas, por exemplo, não havia a necessidade da aquisição de conhecimentos sistematizados para o trabalho. Aprendia-se com o próprio trabalho. Na medida que a ciência se materializa no processo produtivo, surgem novas exigências para o trabalho. Estas exigências são as da escrita, do contrato social, do direito positivo e, sobretudo, do domínio da técnica no processo produtivo. Portanto, aqui destaca-se um determinado saber que passa a ser força produtiva. Trata-se do saber científico e tecnológico. De modo que “todo o desenvolvimento científico da Época Moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios do homem, transformar os conhecimentos em meios de produção material. E a indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo” (SAVIANI, 1994, p. 156).

De modo que há um vínculo entre industrialização, urbanização e escola. “Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar. Por aí é possível compreender exatamente por que esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga. A escolaridade básica deve ser estendida a todos” (SAVIANI, 1994, p. 156).

A escola como *locus* do saber sistematizado passou a ser a forma principal de educação. “Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. É por isso que se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar” (SAVIANI, 1994, p. 157).

Para mostrar que a educação escolar é a forma dominante de educação, Saviani faz uma análise histórica a partir do método do materialismo histórico em que identifica o “mais desenvolvido” como uma “síntese de múltiplas determinações” que contém em sua concretude todas as formas anteriores, tal como foi proposto por Marx.

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada de produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo o que fora antes indicado que toma assim toda a sua significação, etc. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco.** O que nas espécies inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior (MARX, 1987, p. 20, grifos nossos).

Saviani assim caracteriza a educação escolar como a forma mais desenvolvida de educação.

Na sociedade atual, **a escola se tornou a forma principal e dominante de educação** a partir da qual as demais formas são aferidas. (...) Podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. (...) Podemos concluir que, embora as formas de educação não-escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que

hoje se configura nos coloca diante do fato de que **não nos é possível compreender a educação sem a escola**. (...) Podemos afirmar que **a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação**” (SAVIANI, 2008, pp 154/155, grifos nossos).

E, com base nesta chave analítica, mostra que as demais formas de educação são compreendidas a partir da educação escolar.

Se a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual, compreende-se por que as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola. Ocorre aqui com a questão escolar o mesmo fenômeno que Marx descreveu com relação à economia, ou seja, trata-se de compreender as formas menos desenvolvidas a partir das mais desenvolvidas e não o contrário. É nesse sentido que é possível compreender a educação a partir da escola e não o contrário. As formas não escolares de educação têm que ser compreendidas a partir da escola, que é a forma desenvolvida de educação. Este é o fenômeno que observamos hoje em dia, a tal ponto que, quando falamos em escola, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal, informal. O critério para entender as demais é a forma escolar (SAVIANI, 1994, p. 157).

A educação escolar é a forma principal de educação que se expressa no que denomina de “hipertrofia da escola”. A escola é alargada tanto no sentido vertical – da educação infantil a educação continuada – como no sentido horizontal – “está na ordem do dia a defesa da jornada de tempo integral, 8 horas por dia” (SAVIANI, 1994, p. 158).

Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação. Se assim é, a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo (SAVIANI, 1994, p. 164)

Mas, qual educação escolar? A sociedade capitalista é uma sociedade de classes sociais com interesses antagônicos. E “a contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola” (SAVIANI, 1994, p. 159). A burguesia, desde o início da industrialização, vê-se obrigada, pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas, a oferecer educação escolar aos trabalhadores. Mas esta educação escolar será aquela que vai ministrar uma instrução em “doses homeopáticas”, ou seja, um conhecimento “mínimo” capaz apenas de qualificar o trabalhador para o exercício técnico de sua profissão.

O trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas ‘em doses homeopáticas’, apenas aquele mínimo para poder operar a produção. (...) É dessa forma que se contorna a contradição. O trabalhador domina

algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva, porque a produção moderna coletivizou o trabalho e isso implica em conhecimento do conjunto do processo, conhecimento esse que é privativo dos grupos dirigentes (SAVIANI, 1994, p. 161).

Por outro lado, os trabalhadores lutam historicamente pelo acesso à escola. Querem que seus filhos frequentem a escola e aí aprendam conhecimentos que lhes possibilitem melhorar as condições de vida.

Para a educação escolar ser uma das mediações da transformação social, Saviani propõe um ensino que tenha a “história” como princípio educativo. Nesta escola, seria possível desenvolver o ensino do concreto para o aluno concreto, tendo o princípio educativo da história. Segundo Saviani (2008), a história seria a matéria que “ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos” (SAVIANI, 2008, p. 151). Esta seria a maneira de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (...) fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana” (Idem, p. 151).

Trata-se de defender a escola pública no sentido de que a instrução, o ensino, é formativa, desde que realizado na perspectiva da filosofia da práxis.

3 Gramsci: a unidade da escola e do nexa instrução-educação – em defesa da educação escolar

Buscamos a partir de Gramsci entender a crítica de Freitas dirigida a Saviani com relação à escola como forma mais desenvolvida de educação que, pela mediação do conteúdo concreto, poderia instrumentar a classe trabalhadora para suas lutas de transformação social.

Iniciamos por uma breve contextualização da sociedade brasileira em sua especificidade histórica a partir de uma análise desenvolvida por Frigotto (2005) que, em nosso entender capta o movimento contraditório e aponta para uma escola, com base em Gramsci, que seja capaz de fazer a síntese entre o particular e o universal, entre forma e conteúdo.

O projeto societário brasileiro hegemônico (FRIGOTTO, 2005), além de ser a contradição fundamental entre o desenvolvimento das forças produtivas e a apropriação cada vez mais privada desse avanço, tem uma particularidade expressa na “metáfora do onitorrinco”: combinação entre atraso e desenvolvimento.

A materialidade dessas contradições na realidade brasileira (...), sinaliza uma sociedade com um processo histórico de dependência subordinada e associada, que trunca a possibilidade de dar o salto ao atual padrão científico-técnico digital-molecular, do mesmo modo que demorou a apropriar-se do padrão fordista (FRIGOTTO, 2005, p. 236).

Esse movimento contraditório da sociedade brasileira, a qual tende a modernizar-se traz, de um lado, a exigência da escolarização que, na lógica do capital institui uma escolarização estatal voltada para uma formação polivalente em que o educar é uma forma de acolhimento social para amenizar os conflitos sociais. De outro lado, há lutas e

resistências dos movimentos sociais populares que buscam um projeto de desenvolvimento nacional-popular. “Nesse horizonte, impõe-se como agenda o resgate de políticas que possam viabilizar o projeto de escola unitária, pública e gratuita, universal e laica e na concepção da pedagogia da educação politécnica” (FRIGOTTO, 2005, p. 246).

Esta “nova” escola “tem como tarefa indispensável e inadiável articular ciência, trabalho e cultura num permanente esforço de elevação ‘moral e intelectual das massas’. Uma escola deve ter como seu ponto de partida e de chegada os sujeitos históricos concretos na totalidade histórica de suas contradições” (FRIGOTTO, 2005, pp. 247 e 248).

Esta perspectiva de escola unitária de educação politécnica é uma construção histórica e tem como função contribuir para superar a desigualdade mediante luta contra as concepções pragmáticas, economicistas e do culturalismo que naturalizam o dualismo escolar (escola profissionalizante para as classes populares x escola de cultura geral e formativa para os dirigentes) e também da fragmentação do conhecimento. Portanto, a escola não pode ser nem homogeneizadora e nem atomizadora e particularista. “A homogeneização pelo alto, violenta as singularidades dos sujeitos coletivos e sua particularidade histórica, a escola não pode ter como ponto de chegada a pulverização das particularidades, mas deve desenvolver um grau de universalidade histórica, construída nessa diversidade (unidade no diverso)” (FRIGOTTO, 2005, p. 249).

Nesta escola, seria possível desenvolver o ensino do concreto para o aluno concreto, tendo o princípio educativo da história, tal como foi proposto por Saviani (2008). Esta perspectiva do “valor educativo da instrução” sendo a instrução guiada pelo princípio educativo da “história”, possibilita superar os dualismos hoje presentes, por exemplo, nas propostas de educação do campo entre formação x ensino, forma x conteúdo, prática x teoria, particular x universal. “... As matérias (...) deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático, tornando-se algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto de que se ocupam” (SAVIANI, 2008, p. 152). Para isso se faz necessário tomar “a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares e a escola como lócus privilegiado para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo...” (SAVIANI, 2008, p. 152).

Estudar os clássicos na perspectiva da historicização é ensinar o conceito concreto. Sendo assim, a essência do ensino escolar, e nele incluso o trabalho do professor, é o ensino do conceito. E o conceito, na filosofia da práxis, expressa o movimento do concreto empírico. A defesa do ensino pressupõe a defesa do conceito. E o conceito no sentido aqui explicitado, é o conteúdo. “Os conteúdos são fundamentais (...) [e são] a única forma de lutar contra a farsa do ensino” (SAVIANI, 1997, p. 59). E o conceito ou conteúdo são estratégicos na emancipação humana, mediante a ação da classe trabalhadora. “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam [ou seja, o conteúdo]” (SAVIANI, 1997, p. 59).

O ensino escolar do concreto como sendo o conceito não significa o descuido ou a negação da formação humana. Ao contrário, pressupõe-na e é esta a sua finalidade. Trata-se da formação do homem “total”, sentido da paidéia grega ou do homem renascentista (de elevada cultura aliada a transformação técnica e artista e, de um conhecimento teórico-prático articulado com a vivência popular) (Cf. NOSELLA, 1992).

A relação entre professor e aluno será mediatizada pelo trabalho vivo do professor. É o professor que faz a ligação instrução-educação, escola e vida.

O objetivo do estudo, para Gramsci, é o conhecimento das leis que regem os fenômenos naturais e os fenômenos sociais.

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos mais primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo. (GRAMSCI, 2000, pp. 42- 43)

Por isso, a tarefa da formação do hábito de estudo é desenvolvida em duas fases na escola unitária de tempo integral. Na primeira fase – ensino fundamental – deve prevalecer a “pedagogia da exigência” – disciplina, coerção, repetição, conformismo. É a luta contra o espontaneísmo e a natureza hostil e rebelde da criança. Trata-se de iniciar a formação de uma segunda natureza, isso porque, segundo Gramsci, nessa fase a personalidade da criança ainda não está formada e, por isso, fica mais fácil exigir hábitos de ordem e disciplina. Depois da puberdade, a intervenção é complicada e não dá resultados. Porém, “a aquisição dos hábitos de disciplina e todo o estímulo exercido sobre a criança pelos adultos devem, todavia, ocorrer ‘sem mortificar a espontaneidade’ da criança” (MANACORDA, 1990, p. 91), pois “toda atitude de respeito à espontaneidade, em sua aparência de respeito pela natureza da criança, é, na realidade, renúncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano; é o abandono completo da criança ao autoritarismo, ou seja, à pressão exercida objetivamente pelo ambiente” (MANACORDA, 1990, p. 75). Gramsci cita o estudo do latim na escola tradicional como exemplo de ensino instrutivo que educava. Estudava-se latim não somente para apreender latim, mas por exigências pedagógicas e psicológicas; o ensino do latim educava, porque formava uma segunda natureza. Mediante o estudo do latim, o jovem “mergulhou na história, adquiriu uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não pedantemente inculcada pela ‘vontade’ exteriormente educativa. Este estudo educava sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo, com uma mínima intervenção ‘educativa’ do professor: educava porque instruía” (GRAMSCI, 2000, p. 48).

A segunda fase da escola unitária marca a passagem do ensino dogmático para “a fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional, na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas” (GRAMSCI, 2000, p. 38). Nessa fase, o aluno já constrói a segunda natureza e, dessa forma, está livre para investigar e criar sem a coerção externa. Criou-se um hábito de estudos que faz parte da natureza da pessoa. “Só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (SAVIANI, 1997, p. 25).

O conceito, não sendo o concreto abstrato, e sim o concreto pensado, pressupõe que o professor faça no ensino o processo inverso do método de investigação que deu origem ao conceito como resultado da análise e da síntese. É preciso que o professor destrinche o conceito, explicitando o seu processo de produção. Trata-se de recuperar a historicidade do conceito, a forma como foi produzido, a problemática que lhe deu origem e, em que medida respondeu àquela problemática, e com que finalidades sociais é utilizado. Ou seja, é preciso que o professor, mediante aula expositiva e dialogada com os alunos, explicita os determinismos e as mediações que perpassam o conceito. O trabalho do professor consiste, pois, em explicitar a concretude do conceito, o seu imediato e seu mediato.

Essa nossa proposição de desvelar a historicidade do conceito encontra sustentação em Gramsci, quando este faz a crítica ao ensino da “Universidade Popular” e das Universidades públicas de seu tempo.

Hoje, sabe-se que uma verdade é fecunda somente quando se faz um esforço para conquistá-la; porque de fato ela não existe em si e por si, mas foi conquista do espírito; ora, é preciso que em cada mente singular se reproduza aquela ansiedade que tomou o estudioso antes da descoberta. Por isso, os professores que são mestres, quando ensinam dão à história de sua matéria a máxima importância. Esse reaperceber em ato para os ouvintes a seqüência dos esforços, dos erros e das vitórias pelos quais os homens passaram para alcançar o conhecimento atual é bem mais educativo do que a exposição esquemática desse mesmo conhecimento. Isso forma o estudioso; isso lhe dá a elasticidade da dúvida metódica que faz do amador um homem sério, que purifica a curiosidade (entendida no sentido vulgar) e a torna um estímulo sadio e fecundo do conhecimento cada vez maior e perfeito. Quem assim escreve, fala também de experiência pessoal. Do meu aprendizado universitário, lembra ele, com maior intensidade, aqueles cursos nos quais lhe fez sentir todo o trabalho de pesquisa que ocorreu ao longo dos séculos para se levar a perfeição o método de busca. Assim, por exemplo, como nas ciências naturais precisou de todo um enorme esforço para libertar a mente dos homens dos prejuízos e dos aforismos divinos ou filosóficos e chegar à conclusão de que as nascentes de água são geradas pela precipitação da atmosfera e não pelo mar. Ou como no campo da filologia se chegou ao método histórico através das tentativas e dos erros do empirismo tradicional e como, por exemplo, os critérios e as convicções que guiavam Francisco De Sanctis ao escrever a sua história da literatura italiana, nada mais eram que verdades que chegaram a se impor através de duras experiências e pesquisas, que purificaram os espíritos dos resíduos sentimentais e retóricos que no passado poluíram os estudos de literatura. E assim nas demais áreas de estudo. Era essa a parte mais vital do estudo: o espírito de recriação, que fazia assimilar os dados enciclopédicos, que os fundia numa chama viva de nova vida individual.

O ensino ministrado dessa forma, torna-se um ato de libertação; reveste-se do fascínio de todas as coisas vitais. Esse ensino deve sobretudo afirmar sua eficácia nas Universidades populares (...). (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 1992, pp. 21-22).

Nesse sentido, podemos até dizer que o ensino é pesquisa. É pesquisa no sentido de que o ponto de partida já é conhecido, pois se trata de partir do conceito e se investiga, não necessariamente de forma profunda, o caminho percorrido por tal pesquisador ou por tal ciência, na produção daquele conceito. Desvenda-se, assim, a historicidade, a materialidade e os determinismos do conceito.

Considerações finais

Finalizamos a presente reflexão, destacando também a crítica de Mészáros (2005) a educação formal como forma única de emancipação. Afirma, este autor, que a educação escolar é uma das formas de educação que se realizam na sociedade. A educação é uma prática de internalização permanente, ampla e contraditória, que vai além da educação escolar.

A educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipatória radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser formais; elas devem ser essenciais’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

A saída, para o autor, não é o reformismo, nem a negação da educação escolar e menos ainda o reprodutivismo. Aponta para uma abertura de intercâmbio da educação formal com práticas educacionais mais abrangentes. A educação formal será transformadora quando seus princípios forem desvinculados “da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes” (Idem, pp. 58-59). Defende uma educação continuada. “Temos que reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (Idem, p. 55). Pois, a tarefa essencial da educação é a “efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho” (Idem, p. 65).

Segundo Mézáros, com base em Gramsci, não como o capital se apropriar da concepção de mundo coletiva. Afirma: “a questão fundamental é a necessidade de modificar, de forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 52). Assim quebra-se o domínio do capital.

Neste sentido, o referido autor, defende que a educação formal desde que:

Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

Assim, podemos afirmar que é indispensável a defesa da educação escolar e, ao mesmo tempo, é necessário articulá-la com as lutas dos trabalhadores para a defesa do “valor educativo da instrução” (MANACORDA, 1990, p. 173). Eis aí a atualidade de Gramsci.

Referências

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

- BRASIL, LDB.. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Contagem Populacional. Disponível em: <>. <http://www.sidra.ibge.gov.br/> Acesso em: JUNHO. 2011.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. INEP. Brasília, DF. 2005.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org.). **A escola-comuna**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. LOMBARDI, J.C., SAVIANI, Dermeval, NASCIMENTO, M.I.M. (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2005.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 6ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João .../et al./ (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª. edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Campina, SP: Unicamp, 2003. Tese de doutorado.

² Professor Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – Unicentro. Curso de Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDBR, GT Unicentro – Guarapuava, PR.

³ Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão-PR. Curso de Pedagogia/Mestrado em Educação, membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação.

⁴ Entende-se por conteúdo concreto o conceito enquanto expressão das leis dialéticas e científicas do real natural e social., conf. ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Campinas, SP: Unicamp, 2003. Tese de doutorado.

⁵ “O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser de interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber” (SAVIANI. 2003, pp. 143 e 144).