

Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar

In defense of school: an analysis of critical history-school education

Juliana Campregher PASQUALINI¹
Lidiane Teixeira Brasil MAZZEU²

RESUMO: O artigo tem como objetivo apresentar alguns pressupostos para a defesa da educação de caráter escolar. Para tanto, fundamenta-se nas idéias defendidas pela pedagogia histórico-crítica acerca da importância das atividades de ensino e de apropriação dos conteúdos da atividade humano-genérica, especialmente os conhecimentos científico, filosófico e estético, como essenciais ao processo de formação humana. A argumentação desenvolve-se em torno das seguintes temáticas: a concepção de homem e de educação, na pedagogia histórico-crítica; as origens da educação escolar; as contradições que permeiam a educação escolar, na sociedade de classes, e sua relação com a transformação social. A concepção de educação defendida pela pedagogia histórico-crítica é aqui considerada como o caminho para a superação do esvaziamento da educação escolar, tendo em vista o comprometimento com a formação humana emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação Humana.

INTRODUÇÃO

A escola já foi objeto de inúmeras análises críticas, como as que denunciam que as necessidades e interesses do alunado são, via de regra, desconsiderados e não respeitados por essa instituição. Assim, a escola tem sido necessariamente associada a práticas ritualísticas inflexíveis, à negação da liberdade e da espontaneidade e à passividade e inatividade da criança, como se tais características fossem inerentes à escolarização. A crítica e a desvalorização da educação de caráter escolar têm se mostrado, nesse sentido, hegemônicas nos ideários educacionais contemporâneos.

Em nossa avaliação, trata-se de uma perspectiva de análise que não leva em conta as contradições e potencialidades dessa instituição, além de pautar-se em uma concepção naturalizante da própria idéia de liberdade e

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, 14.800-901, Araraquara/SP, Brasil. Bolsista do CNPq.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, 14.800-901, Araraquara/SP, Brasil. Bolsista do CNPq.

das noções de espontaneidade e atividade da criança. Opondo-nos a essa perspectiva e assumindo um claro posicionamento em defesa da educação de caráter escolar, apresentaremos a seguir alguns elementos para uma análise desse objeto, fundamentada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

CONCEPÇÃO DE HOMEM E DE EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica compreende a atividade educativa como um processo de humanização dos indivíduos, devendo ser, portanto, ato consciente e intencional de produção e reprodução, em cada indivíduo singular, da humanidade construída histórica e coletivamente pelos homens. Isso porque, diferentemente dos demais animais, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, o que só é possível por meio de sua atividade essencial, o trabalho.

Não se trata, obviamente, do trabalho como atividade produtora de mercadorias, tal como concebida pelo modo de organização social capitalista, mas como “atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas” (TONET, 2006, p.02).

É por meio do trabalho que o homem se apropria da natureza e a transforma, criando os meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas de existência. Constitui, primeiramente, a produção da própria vida material, o que Marx e Engels (1998, p.21) consideraram como o primeiro “fato histórico”. Ocorre que, na medida em que o homem se apropria da natureza para satisfazer suas necessidades, tanto a ação de satisfazê-las quanto os resultados concretos da ação são geradores de novas necessidades. Tal atividade é concebida pelos autores como o primeiro “ato histórico” (MARX; ENGELS, 1998, p.22).

Ao se apropriar da natureza, a fim de satisfazer suas necessidades, mesmo as mais elementares, o homem nela se objetiva, criando uma realidade humana, o que Saviani (2003) categoriza como o “mundo da cultura”.

É pela atividade de produção e reprodução de sua existência que o homem humaniza a si mesmo, numa relação dinâmica entre apropriação e objetivação. Essa relação se efetiva na produção de instrumentos e objetos, usos e costumes, significações, relações sociais, conhecimentos, linguagem etc. que, ao se tornarem constituintes da realidade humana, do “corpo inorgânico”³

³ As características do **gênero humano** não são dadas ao homem, isto é, não são transmitidas pela herança genética, mas resultantes das atividades produzidas pelos homens, durante seu processo histórico de desenvolvimento. São, portanto, características históricas e sociais. A categoria de “corpo inorgânico”, em Duarte (1993), e de “segunda natureza”, em Saviani (2003), correspondem a essas características externas ao corpo biofísico do homem e que precisam ser produzidas e reproduzidas como garantia de sobrevivência tanto do indivíduo, como do próprio gênero humano.

do homem, passam a ser, também, objeto de apropriação pelo próprio homem (DUARTE, 1993).

Nesse sentido, o gênero humano, compreendido como síntese do desenvolvimento histórico, resultante da dinâmica entre apropriação e objetivação (que produz na consciência e na atividade humanas novas necessidades, novas forças produtivas, novas faculdades e capacidades), deve ser apropriado pelo indivíduo como possibilidade de formação e de manifestação do seu ser, de sua essência.

A essência humana é, portanto, externa ao homem, que só pode existir, como ser singular, objetivando-se como gênero, apropriando-se da realidade humana, da história. Dito de outro modo, para existir como ser singular, é necessário que cada indivíduo humano se aproprie das objetivações, fruto da atividade das gerações passadas, como possibilidade de desenvolvimento de suas faculdades especificamente humanas, em meio às possibilidades e condições históricas que lhes são dadas.

As características do processo de apropriação da cultura são objeto de análise do psicólogo soviético Alexis Leontiev (1978), na obra *O desenvolvimento do psiquismo*. Ele define *apropriação* como “[...] um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente” (p. 320). Uma primeira característica apontada pelo autor é que se trata de um processo *ativo*, do ponto de vista do indivíduo. Para ele, o processo de apropriação pode ser compreendido como resultado de uma *atividade* efetiva do indivíduo em relação aos objetos culturais. A apropriação, portanto, não significa uma *reprodução passiva*, no indivíduo, das aquisições históricas do gênero humano.

O exemplo da apropriação de um instrumento pode ilustrar o caráter ativo desse processo: para apropriar-se de um determinado instrumento, o indivíduo necessita reproduzir, em sua *atividade*, as operações motoras que estão nele incorporadas, o que exige desse indivíduo uma reorganização dos movimentos naturais e a formação de faculdades motoras superiores (LEONTIEV, 1978). Cabe destacar que esse processo não se restringe ao desenvolvimento de operações motoras, mas se refere também ao desenvolvimento psíquico, ou seja, o pensamento e as demais funções superiores do homem desenvolvem-se como resultado desse processo de apropriação da atividade mental materializada nos objetos da cultura, na medida em que o indivíduo reproduz, em sua atividade, tais operações mentais.

Uma segunda característica do processo de apropriação, por conseguinte, é que ele cria no indivíduo novas aptidões, novas funções psíquicas. Na análise de Duarte (1993, p. 35), “o que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto [...] gera na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades”.

Leontiev (1978) demonstra que as funções e aptidões especificamente humanas não se transmitem pela via da hereditariedade, pois não podem fixar-se morfológicamente; tais funções e aptidões fixam-se sob uma forma objetiva, exterior aos indivíduos, nos produtos da atividade humana – por meio do processo de objetivação. Assim, quando nos referimos às chamadas aquisições históricas do gênero humano, estão incluídas nesse conceito funções e aptidões psíquicas, de modo que o processo de apropriação da cultura pelo indivíduo constitui “[...] um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das *propriedades e aptidões* historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 1978, p. 270, grifos nossos).

Cabe também afirmar que novas necessidades são criadas, no indivíduo, como resultado do processo de apropriação da cultura – o que já havia inclusive sido apontado nos escritos de Marx. Assim, voltando-nos à questão da educação escolar, consideramos que a análise de Leontiev (1978) nos convida a romper com uma compreensão fetichizada/naturalizada dos interesses e necessidades do aluno, entendendo-os, outrossim, como engendrados na relação com os outros homens e com a cultura.

A terceira característica do processo de apropriação, indicada pelo autor, é que este envolve necessariamente a *comunicação* entre os homens e, em última análise, constitui sempre um processo de *educação*. Isso se dá porque a *atividade adequada* não se forma por si mesma, na criança, pelo contato *direto, imediato* ou *espontâneo* com os objetos da cultura. Embora em tais objetos estejam encarnados os modos de ação e as faculdades humanas, historicamente elaborados, é necessária a *mediação* de outros homens, para que se concretize o processo de apropriação:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Essas considerações nos permitem afirmar que o processo de formação do indivíduo é, em essência, um processo educativo. O fato de o gênero humano ser externo ao homem impõe a necessidade da apropriação da cultura humana, a fim de que o indivíduo possa objetivar sua própria existência. Sendo assim, a manifestação do ser do homem pressupõe um “processo de construção e de autoconstrução em relação às condições exteriores de existência e, por essa razão, as circunstâncias não podem ser pensadas alheias aos homens” (MARTINS, 2004, p. 56).

A necessidade de apropriação da cultura surge a partir do momento em que o homem se destaca da natureza e se sobrepõe a ela, transformando-a para poder existir. De fato, é por meio da própria relação com a natureza, na criação de uma realidade essencialmente humana, que o homem passa a se educar. Inicialmente, o processo educativo ocorria no próprio ato de viver, isto é, os homens se educavam e educavam as novas gerações no próprio processo de apropriação da natureza, produzindo e se apropriando de forma coletiva das objetivações humanas resultantes do trabalho.

AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO DE CARÁTER ESCOLAR

Conforme Saviani (1994), com a fixação do homem na terra, ocorreu o surgimento da propriedade privada e com ela a divisão dos homens em classes antagônicas, com interesses inconciliáveis. De um lado, os possuidores da terra, cuja condição de proprietários lhes garantia a sobrevivência sem que precisassem trabalhar; e, de outro, homens que não possuíam a terra, cuja condição de não-proprietários os obrigava a trabalhar, tanto para garantir a sua sobrevivência, quanto a dos proprietários a quem se encontravam submetidos.

Num primeiro momento, a organização da sociedade de classes se estabeleceu sobre relações sociais e de produção do “tipo natural”, isto é, de forma estratificada e hereditária, baseada em laços consanguíneos. Tal organização tinha a terra como principal meio de produção e o trabalho servil e a agricultura, como forma econômica dominante. Essas são características da Antiguidade, na forma de relação entre homens livres e escravos; e da Idade Média, no modo de produção feudal, cuja relação social de produção se dava entre senhores e servos.

No contexto da Idade Média, conforme Petitat (1994), a transmissão de conhecimentos prescindia de instituições especializadas e de textos escritos, sendo o modo dominante de educação a transmissão oral, incorporada aos costumes e ritos, à divisão de tarefas e à tradição.

Segundo Saviani (1994, p.153), é com o advento da sociedade de classes que surge um tipo de educação diferenciado, no qual se encontra a origem da própria escola. Essa educação tinha como finalidade oferecer, aos homens que não precisavam trabalhar para sobreviver, a possibilidade de ocupar o tempo ocioso de sua existência de maneira “digna” e “nobre”, por meio de uma educação contraposta àquela que continuava a existir entre os trabalhadores, que se educavam por meio do próprio trabalho⁴.

⁴ Na Idade Média, por exemplo, a educação da classe dominante se dava nas escolas paroquiais, catedralícias ou monacais, que buscavam preencher o tempo livre dessa classe com atividades consideradas dignas e nobres, fossem elas dirigidas às atividades de guerra ou a fins aristocráticos.

É nesse sentido que, para Saviani (1994), a forma escolar concebida nesse período era ainda uma forma secundária de educação em relação à produção da existência humana, uma vez que era exclusividade daqueles que não precisavam trabalhar. Além disso, voltava-se para atividades contrapostas ao trabalho, considerado, por sua vez, indigno, por se tratar de uma atividade destinada a servos. A forma principal de educação ainda era aquela determinada pelo trabalho, que não requeria o domínio da escrita, mas da transmissão oral e do agir humano diretamente sobre a natureza, ocorrendo de modo determinante no campo e nas corporações de ofícios (responsáveis pela produção artesanal dos instrumentos necessários ao trabalho agrícola).

O processo educativo, como espécie institucionalizada de formação, configura-se na história humana como um fenômeno da modernidade, resultante da necessidade de uma formação generalizada, gerada pela organização social capitalista, cujo modo de produção baseia-se na indústria e na cidade.

Conforme Duarte (2005), a passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações, nas relações entre a produção material e a produção e apropriação do saber. Com o desenvolvimento das forças produtivas e o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, a expansão da utilização da escrita e a generalização do conhecimento sistemático, tem-se o deslocamento do eixo do processo cultural, até então pautado no saber espontâneo e assistemático, para o saber científico, metódico e sistemático:

Todo o desenvolvimento científico da Época Moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios dos homens, transformar os conhecimentos em meio de produção material. A indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo. Se se trata de uma sociedade baseada na indústria, se a cidade é algo construído, artificial, não mais algo natural, isto vai implicar que esta sociedade organizada à base do direito positivo também vai trazer consigo a necessidade de generalização da escrita. (SAVIANI, 1994, p. 156).

Ainda segundo Saviani (1994), as características da linguagem escrita passaram a ser incorporadas à própria estrutura organizacional dessa nova sociedade, em decorrência da exigência do registro escrito. Tal necessidade é atribuída, por um lado, à imposição do direito positivo, estabelecido formalmente e por convenção contratual⁵ e, de outro, pelo próprio deslocamento do eixo do processo cultural.

⁵ Fundamentado na ideologia liberal segundo a qual os homens são iguais e têm liberdade para dispor de suas propriedades, sejam elas os meios de produção, no caso dos burgueses, ou a força de trabalho, no caso do trabalhador.

Nesse contexto, a escola passa a ser constituída como instrumento principal para viabilizar o acesso à cultura, produzida de forma sistemática e intencional pelos homens, transformando a educação em um processo igualmente sistemático e intencional de formação humana:

Com o advento desse tipo de sociedade [burguesa], vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não-escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais. (SAVIANI, 2003, p. 96).

De acordo com Duarte (2001), a existência da escola como instituição responsável pela propagação do saber científico reflete, em primeiro lugar, a exigência da superação de um processo educativo identificado com o próprio processo de produção da existência humana, passando a identificar-se, outrossim, com formas sistemáticas e institucionais de formação. A institucionalização da educação reflete, em segundo lugar, a exigência do domínio teórico e científico do conteúdo desse tipo específico de atividade, dada a complexidade atingida pelo próprio desenvolvimento histórico do gênero humano.

Nesse sentido, o autor afirma que a plena reprodução da humanidade, em cada indivíduo humano, tornou-se inviável na sociedade contemporânea sem a mediação de uma atividade direta e intencionalmente voltada para esse fim, ou seja, sem a mediação da educação escolar:

[...] até um certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação. (DUARTE, 2001, p. 50).

AS CONTRADIÇÕES QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA E SUA RELAÇÃO COM A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE

Cabe aqui uma importante ressalva a respeito do aspecto contraditório que recai sobre essa forma de organização social. Se, por um lado, a sociedade capitalista impõe a necessidade de certo nível de difusão do saber, devido ao constante desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, das objetivações humanas, por outro, ela impede que essa difusão se universalize, devido ao interesse em perpetuar uma organização social baseada na exploração de uma classe por outra.

De fato, na sociedade capitalista, em função das relações sociais de dominação, verificamos um distanciamento – ou até mesmo uma cisão – entre o desenvolvimento do gênero humano e as possibilidades de apropriação, pelos indivíduos, dessas objetivações.

Duarte (1993) frisa que o fato de a essência humana ser externa ao corpo do homem traz uma vantagem em relação aos demais animais, na medida em que possibilita que o desenvolvimento do gênero humano não seja cerceado pelos limites do corpo biofísico. Porém, essa vantagem se transforma em desvantagem, quando o homem, em virtude das relações sociais de dominação, é impedido de se apropriar de seu “corpo inorgânico”.

Saviani (2001) refere-se a essa mesma questão como uma das contradições que se apresentam, na sociedade capitalista, advinda do próprio caráter contraditório da ideologia liberal, compreendida como ideologia típica do modo de produção capitalista que tem como marca distintiva mascarar os objetivos reais, por meio de objetivos proclamados. Trata-se, na visão do autor, da contradição entre o homem e a cultura, que

[...] contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelo conjunto dos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao seu desenvolvimento cultural. (SAVIANI, 2001, p. 193).

Assim, os mesmos homens que produzem coletivamente, por meio do trabalho, o mundo de objetivações humanas, são impedidos de se apropriarem da realidade resultante de suas atividades, na medida em que ocupam uma posição desfavorável na sociedade de classes. Como nessa sociedade os meios de produção são privados, também os são os meios de apropriação dos resultados dessa produção, dentre os quais se encontram a ciência, a filosofia e a arte. Por conseguinte, como já sublinhara Leontiev (1978), na sociedade de classes, “[...] para a esmagadora maioria das pessoas a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis” (p.283).

Se o desenvolvimento das forças produtivas, impulsionado pelo modo de produção capitalista, tem proporcionado um desenvolvimento sem precedentes das objetivações humanas (assim como das possibilidades de sua universalização), isso tem se dado à custa da imensa maioria de seres humanos que se encontram apartados da efetiva apropriação das objetivações genéricas existentes. Em síntese, isso quer dizer que “as relações de dominação ‘arrancam’ dos homens ‘sua vida genérica’” (DUARTE, 1993, p. 74).

A pedagogia histórico-crítica vem se posicionando de forma radical, frente às concepções de educação preconizadas pela ideologia liberal. Esta última apresenta como “objetivo proclamado”, a necessidade de universalização da escola pública, mas promove seu esvaziamento, por meio da crítica ao conhecimento elaborado, da sobrecarga da escola com funções sociais que não lhe são próprias, associada a um crescente descrédito em relação à educação escolar. Tudo isso colabora para garantir que os interesses da classe

dominante, evidentemente omitidos pelo engendramento ideológico, possam prevalecer sobre os interesses dos dominados.

O desvelamento dessas questões, pela pedagogia histórico-crítica, revela sua característica fundamental, que consiste em se colocar como aliada da classe dominada, na luta pela superação da sociedade de classes. Tal posicionamento se evidencia na crítica aos interesses da classe dominante, presentes nos ideários pedagógicos contemporâneos (apresentados como expressão legítima, consensual e universal), bem como na defesa da especificidade da educação escolar e da atividade de ensino, visando a garantir a socialização dos elementos culturais essenciais à formação dos indivíduos humanos.

Cumprir assinalar que não se trata de atribuir à educação escolar um papel redentor, frente aos problemas ocasionados pelas relações sociais de dominação. A compreensão de sua determinação histórica e social, bem como das reais possibilidades de desenvolvimento da atividade de ensino, na sociedade contemporânea, está marcadamente presente nas análises desenvolvidas pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica.

É mister reconhecer a função de reprodução da ideologia e transmissão de valores que concorrem para a manutenção dessa ordem social desempenhada pela escola, na sociedade capitalista, bem como seu papel de conformação (e qualificação diferenciada) de mão-de-obra. No entanto, é necessário compreender a educação escolar no interior de um processo dialético, tal como observado por Saviani (2003):

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. (p. 93).

É possível, nesse sentido, pensar uma educação escolar efetivamente comprometida com a transformação da sociedade. Isso implica, necessariamente, a socialização do saber elaborado, por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente. A escola pode contribuir para esse processo de transformação, como já nos alertara Saviani, nos idos da década de 1970, na medida em que possibilite aos dominados dominarem aquilo que os dominantes dominam e que tem sido sistematicamente negado aos primeiros. E, como já bem percebera Adam Smith, para que não parem ameaças à manutenção da ordem social, o conhecimento deve continuar a ser transmitido ao povo em doses homeopáticas.

É preciso, pois, que nós, educadores inseridos nas instituições escolares, nos dediquemos a socializar os instrumentos de análise e compreensão da realidade social, por meio da transmissão, a cada indivíduo singular, do patrimônio cultural, filosófico, científico e estético acumulado pelo gênero humano.

Assim sendo, Saviani (2003) afirma, ao definir a especificidade da educação escolar, que os elementos da cultura humana não a interessam em si mesmos, mas enquanto há a necessidade de que os homens os assimilem como condição para a produção e reprodução do próprio homem, do gênero humano. Trata-se aqui de examinar o processo educativo como parte da dialética entre continuidade e ruptura na transmissão das “forças essenciais humanas” às novas gerações de seres humanos.

Tendo em vista que a humanidade se desenvolve por meio de um processo histórico, ao mesmo tempo em que a nova geração é determinada e dependente das gerações anteriores (uma vez que herda os meios de existência dessas gerações), ela é também responsável pela transformação desses meios, operada justamente sobre as bases das produções herdadas, o que impõe a transmissão e a assimilação desses elementos como condição para a criação do novo. Nesse contexto, cabe à educação “possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2003, p. 143).

Ainda no campo de uma perspectiva histórico-crítica da educação, podemos nos reportar às análises de Duarte (2001) acerca do papel da educação escolar como mediadora entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas da vida humana. O autor toma como ponto de partida a Teoria da Vida Cotidiana da filósofa húngara Agnes Heller, que faz uma distinção entre os âmbitos cotidiano e não-cotidiano da atividade social. As esferas não-cotidianas da vida, para a autora, têm como fundamento a relação do indivíduo com as chamadas objetivações genéricas para-si – a saber: ciência, arte, filosofia, moral (ética) e política.

O conceito de *objetivações genéricas* ou *objetivações do gênero humano* refere-se aos produtos da atividade social objetivadora humana, nos quais se encontram corporificadas as faculdades humanas historicamente desenvolvidas, as quais se tornam, assim, socialmente disponíveis para a apropriação pelas novas gerações. Heller (2000) adota uma distinção entre as esferas de objetivação genérica, diferenciando as *objetivações genéricas em-si* e as *objetivações genéricas para-si*. Enquanto as *objetivações genéricas em-si* formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes, podendo ser apropriadas e reproduzidas de maneira espontânea pelos homens, as *objetivações genéricas para-si* formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e exigem, para sua reprodução, uma relação consciente caracterizada pela reflexão sobre sua origem e seu significado – como é o caso da ciência, da arte, da ética, da política e da filosofia⁶.

⁶ Cabe mencionar que mesmo as esferas de objetivação genérica para-si podem, em nossa sociedade, ser permeadas por processos de alienação, conforme análise de Duarte (2001).

Assim, Duarte (2001) preconiza que a educação escolar deve mediar a ascensão às esferas não-cotidianas da atividade social e, para tanto, produzir nos indivíduos *carecimentos (necessidades) não-cotidianos*.

Para a consecução de tais finalidades da atividade educativa, duas questões centrais se colocam: o problema da seleção dos conhecimentos a serem ensinados, e o problema das formas, dos métodos e processos que possibilitem a transmissão e a assimilação dos mesmos, visando à formação e ao desenvolvimento do educando, no contexto da prática social (SAVIANI, 2003).

No que concerne ao primeiro aspecto – à identificação dos elementos culturais –, Saviani (2003) postula a necessária compreensão do conceito de *clássico* como categoria indispensável para a seleção dos conhecimentos que deverão ser ensinados.

Segundo o autor, *clássico* é “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” na cultura humana, resistindo aos embates do tempo. É nesse sentido que Saviani (2003, p. 18) sustenta, quanto à especificidade da educação escolar, que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do conhecimento”.

O segundo aspecto relaciona-se à descoberta e à organização dos “meios” (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) necessários ao processo de apropriação dos elementos clássicos essenciais à constituição do processo de humanização. Nesse sentido, o saber sistematizado não basta para a existência da escola, sendo igualmente necessária a criação das condições de transmissão-assimilação desse saber. Trata-se da transformação do saber elaborado em saber escolar, dosado e sequenciado com a finalidade de viabilizar sua transmissão e assimilação, permitindo que o educando adquira gradativamente – e o mais possível – tanto o domínio do saber elaborado, quanto o modo como se produz esse saber (SAVIANI, 2003).

APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

É necessário observar que, na perspectiva de educação escolar defendida pela pedagogia histórico-crítica, a primazia não é dada para o conhecimento espontâneo, cotidiano, assistemático, fragmentário, desarticulado. Sem ignorar as contradições que permeiam a sua constituição, essa pedagogia considera a educação escolar como a espécie mais desenvolvida de formação alcançada pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, associada, desde a sua origem (como expressão da modernidade), à necessidade de generalização do conhecimento sistematizado, científico, metódico.

Não se nega, portanto, o caráter essencial da educação escolar na promoção do saber científico, menos ainda, sua finalidade de preparar os indivíduos para os enfrentamentos postos pela prática social. A questão posta é, em primeiro lugar, de defender um posicionamento a favor da efetiva socialização dos conhecimentos científico, filosófico e estético, retirando-os

da esfera da lógica privada, do âmbito exclusivo dos detentores dos meios de produção, para promover de forma efetiva seu acesso a todos os indivíduos humanos. Em segundo lugar, trata-se de ter como horizonte a formação para a emancipação humana e não a adequação dos indivíduos à exploração do mercado de trabalho do modo de organização social capitalista.

Sendo assim, o trabalho educativo, tomado como atividade mediadora no seio da prática social, deve ser compreendido e realizado de forma intencional, regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente.

Tendo em conta o papel da educação escolar e do trabalho educativo, na pedagogia histórico-crítica, é imperativo que o educador estabeleça uma relação consciente com o significado de sua atividade, ou seja, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda, tanto no que se refere à formação do educando como indivíduo singular, quanto no que refere à produção e reprodução da própria sociedade.

Em consequência, a categoria de trabalho educativo, concebido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13), sintetiza a complexidade que envolve a atividade de ensino.

O agir de modo intencional coloca para o educador a necessidade de compreender e antever, ainda que como “síntese precária” (SAVIANI, 1995), o desenvolvimento de todo o processo educativo. Essa síntese tem como finalidade possibilitar a transmissão-assimilação do conhecimento, tendo em vista os problemas colocados pela prática social, bem como as consequências e implicações resultantes da atividade de ensino que, parafraseando Saviani (1996), incide no esforço de transformar o homem, do que ele é, naquilo que ele pode vir a ser.

A noção de síntese precária é discutida por Saviani (1995), quando enfatiza que o ensino deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social, que é comum a professor e alunos. Entretanto, como agentes sociais diferenciados, professor e alunos possuem qualidades diferentes de compreensão da prática social (conhecimento e experiência).

A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos

implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 1995, p. 80).

O principal desafio do processo educativo é, portanto, o de realizar a passagem da síntese à análise, pela mediação da análise que deve ser desenvolvida no decorrer do processo de ensino⁷. Como consequência, essa passagem possibilita aos alunos uma alteração qualitativa da compreensão da prática social e da capacidade de expressão dessa compreensão.

Tal desafio exige que a formação docente também seja fundamentada em bases teóricas sólidas, apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico como condição para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações da atividade de ensino no contexto da prática social (SAVIANI, 1995).

Para Saviani (1996), a reflexão filosófica leva o educador à superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, porque guiada pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, porque guiada pela consciência filosófica.

Já o conhecimento científico se apresenta como um importante instrumento para o desenvolvimento do trabalho educativo. Essa importância refere-se tanto à compreensão da realidade na qual a atividade de ensino se desenvolve (tendo em vista as finalidades e os objetivos da educação escolar), quanto às características próprias ao conhecimento científico (como atividade humano-genérica).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de esgotar a exposição e a discussão da concepção de educação escolar preconizada pela pedagogia histórico-crítica, acreditamos ter levantado alguns elementos para análise desse objeto, a partir de uma perspectiva pautada na concepção de homem como ser histórico-cultural e sujeito da história. Cremos ainda ter evidenciado que tal concepção de educação escolar contrapõe-se a grande parte do que vem sendo produzido e difundido no campo da educação, na contemporaneidade.

Em oposição à ênfase nos interesses e necessidades dos alunos, afirmados, via de regra, com base em uma perspectiva naturalizante e fetichizada, a pedagogia histórico-crítica pauta-se no postulado de que novas necessidades são formadas nos indivíduos, a partir da apropriação da cultura,

⁷ Sobre o processo de ensino, vide Saviani (1995), especialmente páginas 79 a 85, nas quais o autor discute com muita propriedade e de forma sistemática os métodos de ensino que preconiza, para uma educação emancipatória.

cabendo à educação escolar a tarefa de produzir nos indivíduos novas necessidades – carecimentos não-cotidianos – e não ater-se ou limitar-se aos interesses e necessidades trazidos *a priori* pelo alunado.

Em oposição à valorização do conhecimento cotidiano e espontâneo e à ênfase na preparação dos indivíduos para a vida, em sentido pragmático, a pedagogia histórico-crítica defende a necessidade de apropriação das objetivações genéricas para-si e atribui à educação escolar o papel de mediadora entre as esferas cotidiana e não-cotidiana da vida do aluno.

Em oposição à concepção do professor como um mero facilitador ou animador do processo educativo, a pedagogia histórico-crítica atribui ao educador um papel claramente diretivo, postulando a necessidade de sua ação intencional e deliberada de transmissão do patrimônio humano-genérico e atribuindo a ele a tarefa de compreender e antever, ainda que na forma de síntese precária, o desenvolvimento de todo o processo educativo.

Por fim, em oposição à ênfase na prática do professor e ao próprio fortalecimento do que vem sendo chamado de epistemologia da prática, no campo da formação docente, a pedagogia histórico-crítica ressalta que a atividade educativa comprometida com os objetivos e finalidades de uma educação escolar emancipadora não pode prescindir da formação do educador com sólidas bases teórico-filosóficas.

Tais postulados sustentam uma educação escolar que tem como perspectiva a formação do homem como ser genérico, conhecedor da realidade concreta que determina sua existência, na sociedade de classes, bem como das possibilidades de transformação consciente dessa realidade.

PASQUILINI, Juliana Campregher; MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. In defense of school: an analysis of critical history-school education . *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008

ABSTRACT: This paper presents theoretical fundamentals which point to the defense of scholar education. It is based on the ideas of historical-critical pedagogy on the importance of teaching activities and the appropriation of the human activity contents – specially scientific, philosophical and aesthetic knowledge – understood as essential to the human formation process. The following topics are exposed: the concept of human being and education in historical-critical pedagogy; the origins of scholar education; the contradictions present in scholar education in capitalism and its relationship with change in society. The scholar education concept proposed by historical-critical pedagogy is considered as the way to the overcoming of the emptying of scholar education, due to the compromise with emancipating human formation.

KEYWORDS: Scholar education. Historical-Critical Pedagogy. Human formation.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. A ontologia do ser social e a educação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-74.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PETTITAT, A. *Produção da escola/ produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.
- _____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.
- _____. *Escola e democracia*. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- TONET, I. *Educação e formação humana*. Ago. 2006. Disponível em: <<http://www.geocities.com/ivotonet>>. Acesso em: jun. 2008.

LOPES, R. P.