

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: DA INTENCIONALIDADE SEM UTILITARISMOS

THE SOCIAL FUNCTION OF SCHOOL: INTENTIONALITY WITHOUT UTILITARIANS

*Kathelyn Kalyna Belli*¹

*Ulisses Pessoa*²

*Patricia Canabarro Coelho de Moraes*³

RESUMO: Por meio deste artigo, objetivamos provocar reflexões sobre a função social da escola, bem como contribuir com as discussões acerca da educação, no sentido de revelar a indissociável relação entre os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e a gradativa emancipação humana. Para este intento, expomos considerações históricas sobre o acesso ao conhecimento e a finalidade da educação como instrumento de luta, considerando a significação das apropriações e objetivações produzidas historicamente e como os conhecimentos nas suas potencialidades máximas estão articulados politicamente. O trabalho prioriza a perspectiva metodológica de revisão bibliográfica e estabelece levantamentos de autores que possuem receptividade no que tange a proposta em tela.

Palavras-chave: Educação; Função social; Emancipação humana.

ABSTRACT: Through this article we hope to encourage meditations about the social system of school, and to contribute with discussion about education as well, intended to show the inseparable relationship between scientific, artistic and philosophical contents and the gradual human emancipation. So we expose historic considerations about access to knowledge and the purpose of education as a fighting instrument, considering the meaning of appropriation and objectivation historically produced and how the knowledges, in its maximum power, are politically articulated. This assignment prioritizes a methodological perspectives of literature review and make author collections and its receptivity on the way of the proposal under consideration.

Keywords: Education; Social system; Human emancipation.

INTRODUÇÃO

¹ Mestranda em Educação – PPGE pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Email: katle_lyn@hotmail.com

² Graduado em Música pela UFRN com mobilidade acadêmica pela UFPR. Email: ulissespeessoa23@hotmail.com

³ Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Email: patriciaacanabarro@hotmail.com

Tendo como alicerce o *Materialismo Histórico Dialético* (Karl Marx e Friedrich Engels), a *Psicologia Histórico-Cultural* (inaugurada por Vigotsky, tendo continuidade e desenvolvimento especialmente por Alexei Leontiev e Alexander Romanovich Luria); e a *Pedagogia Histórico-Crítica* (Formulada por Dermeval Saviani), este estudo tem como objetivo principal apresentar a função social da escola tendo como base os teóricos supracitados.

É cômico que a instituição escolar encontra-se em uma realidade determinada e concomitantemente é atingida por eventuais interferências do modo de produção vigente, por isso, pensar as íntimas conexões entre educação e o método materialista histórico dialético é também situar o debate historicamente e apresentar elementos de correspondência e de resistência perante a realidade.

A escolha do específico constructo teórico não é aleatória. Os escritos aqui referenciados não concebem a educação desvincilhada da luta de classes e constantemente percebem que a dialética entre os pressupostos materialistas e a educação na realidade são um exercício de liberdade das dicotomias, é a fuga do obscurantismo que aprisiona o pensamento, é um vislumbrar recíproco entre teoria e prática. Assim, o estudo que segue é a possibilidade de avançarmos nessa compreensão.

CONTRAPELO – A HISTÓRIA NÃO É UMA VIA DE MÃO ÚNICA

Não é sem frequência que deparamo-nos com discussões sobre os rumos da educação, voltadas na maioria das vezes, a questionamentos sobre a abordagem de conteúdos que são essenciais para a formação humana. Reflete-se sobre a ênfase no cotidiano e as condições imediatistas da aprendizagem, sobre a importância dos conhecimentos úteis, motivacionais e prazerosos.

[...] Os saberes prontos ficariam guardados num lugar, como as ferramentas ficam guardadas em uma caixa [...] Assim são os saberes: Ferramentas [...] O sentido da ferramenta é o seu uso na prática. O sentido de um saber é o seu uso na prática. Se não pode ser usado não tem sentido. Deve ser jogado fora. (ALVES, 2011, p. 86).

A problemática de tais afirmações encontra-se no sentido de desconsideração dos conhecimentos historicamente acumulados e a importância deles na constituição de determinada concepção de mundo, independente das motivações utilitaristas da apropriação.

O ser humano é social e histórico, tudo o que se apresenta a ele é por meio da mediação, torna-se homem ao apropriar-se e ao retrabalhar os saberes que foram transmitidos de geração para geração. Um homem é a síntese de outros homens. Isso significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem, ele se torna homem, se forma homem (SAVIANI, 2004, p.46). Então como simplesmente “jogar fora” um conhecimento que nos faz ser o que somos?

Segundo Duarte (2004) a escola deve cumprir verdadeiramente seu papel e não se perder em armadilhas criadas por correntes pedagógicas “imediatistas e pragmáticas”, que atrelam o significado e o sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares ao utilitarismo alienante do cotidiano da sociedade capitalista. (CASCAVEL, 2008, p.10).

É mister a reflexão destas afirmações pois, no que tange às questões fundamentais sobre a educação, é oportuno averiguar a autêntica função e finalidade da escola. O Currículo de Cascavel se utiliza de tais terminologias específicas, cada qual possuindo uma significação própria. Ei-las: “A **função** da escola e, conseqüentemente, dos professores é ensinar, avaliar e possibilitar que o processo ensino-aprendizagem ocorra com qualidade para a classe trabalhadora” e a **finalidade** da escola é “Garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana e aproximar os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade”. (CASCAVEL, 2008, p.11-17, grifo nosso). Nos apropriamos de tais colocações, pois estas estão em consonância com a ideia de que **finalidade** transcende à **função**.

Ao contrário da noção arraigada, a escola não ignora os conhecimentos cotidianos. As práticas educativas, mormente, imergem-se e tornam-se reféns do que há de mais inferior e insensato. Aproximam-se demasiado deste cotidiano de modo banal, reprodutivista, pasteurizado, acrítico, estéril, porque atrelada ao metabolismo social do capitalismo. Não estamos dizendo aqui que a educação escolar deva rejeitar o cotidiano, e sim que este conhecimento seja superado.

Escola e sociedade encerram uma engrenagem de conjuntura indissociável. É inexequível que sejam discutidas em isolado. A educação reflete as discrepâncias de um sistema de classes, regido pela lógica do capital. Concordamos com Marx quando, no Manifesto Comunista, ele difunde que “a burguesia cria para si um mundo à sua imagem e semelhança”. O capital cria crivos para todas as instâncias, desde as mais singelas - lazer, diálogos, vida privada e coletiva – até para as mais complexas – cultura, conhecimento e educação.

No que diz respeito à escolarização da classe trabalhadora, a burguesia e os intelectuais a seu serviço há muito tempo vêm lançando mão de duas estratégias, a da seletividade e a da precariedade, fazendo uso de ambas ou de uma delas dependendo das circunstâncias. Quando a seletividade precisa ser atenuada por alguma razão, acionam-se os mecanismos de precarização [...] Assevera-se, no entanto, que essas pessoas adquiriram competências, aprenderam a aprender e desenvolveram seu potencial criativo. Assim como o que se valoriza hoje não é o emprego, mas a empregabilidade, também no campo escolar o que se valoriza não é o conhecimento que tenha sido adquirido, mas a formação da educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade (DUARTE, 2013 p. 7).

Assim, quando a escola substitui a cientificidade pela ênfase no cotidiano ela acaba, de certa forma, propagando uma vida essencialmente alienada. Por que levar para a escola o que o aluno já conhece? Tais práticas consistem em arremedos educativos, uma vez que afastam cada vez mais os educandos do contato e apropriação do legado produzido pela humanidade. O trabalho educativo deve ir além do cotidiano estanque. Tal como salienta Saviani (1996), passar do senso comum para a consciência filosófica.

Considerando a premissa dicotômica burguesia–proletariado, a escola, enquanto instituição social é uma extensão dessa condição. Ela consome e reproduz nas consciências a noção de que, naturalmente, a sociedade é essencialmente hierarquizada, fragmentada, não havendo espaço para equalizações sociais efetivas e radicais.

[...] tenho a convicção de que, atualmente, a classe dominante não seria dominante se não se utilizasse da escola, se não fizesse dela um instrumento de reprodução de seus interesses. É dominante justamente porque consegue transformar os seus valores particulares, de classe, em valores universais, como se fossem do interesse de todos; como se os seus interesses fossem os mesmos que os nossos, ou então, como se os seus interesses fossem do interesse de todos (PAULINO, 2011. p. 244).

De acordo com Manacorda (2010) apenas as classes possuidoras tinham essa instituição específica a que chamamos escola e que, apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início da Revolução Industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, um direito de toda sociedade. Historicamente, o conhecimento é confinado às classes possuidoras, ficando a classe trabalhadora às margens. Afinal, a escola não surgiu com a pretensão de ser universalizada.

[...] A escola foi criada há pouco mais de dois mil anos, durante o escravismo, numa sociedade de classes, para servir à classe dominante que a

criou; e, diante disso, ela cumpria uma função social, qual seja, a de reproduzir e perpetuar a cultura, os valores, as tradições, os interesses da classe que a produziu, quer seja da aristocracia na Antiguidade, da igreja na Idade Média, dos nobres na Modernidade. Ou seja, enquanto a escola permaneceu como privilégio exclusivo de uma classe cumpriu muito bem essa função até o final da Idade Média, início da modernidade (PAULINO, 2011. p. 239).

Devido às mudanças que foram ocorrendo no modo de produção, a alfabetização foi se tornando uma exigência para as classes produtivas, direito conquistado também pelas fortes pressões dos trabalhadores. Tivemos então uma ampliação, universalização gradativa da educação.

Retomemos, então, a discussão primeira deste trabalho, geral e fundamental – a de que a escola tem por finalidade direcionar os conhecimentos mais elevados já produzidos pela humanidade. Assim, fazemos um último questionamento epistemológico, porém, não menos importante: podemos afirmar que há conhecimentos mais refinados, confiáveis e melhores que outros?

Newton Duarte está em simpatia com Vigotsky quando aquele defende a existência de formas culturais mais desenvolvidas que outras: “Avalio de forma bastante positiva o fato de Vigotsky explicar com bastante clareza sua posição quanto à existência de formas inferiores e superiores de arte” (DUARTE, 2003, p. 48).

Há quem considere que todos os conhecimentos são igualmente valorativos, mesmo se comparados uns ante outros, negando assim a ideia de hierarquia qualitativa. Nós somos de uma opinião contrária e acreditamos que uma das grandes quimeras ideologicamente reproduzidas pelo capitalismo é o antagonismo da existência de conhecimentos superiores.

Para uma melhor compreensão sobre as formas mais desenvolvidas do conhecimento, basta fazermos uma retrospectiva - ainda que de forma abreviada - sobre os avanços no estudo do átomo, a fim de justificar a metodologia proposta.

Façamos uma digressão cronológica: no período compreendido entre os séculos VII e VI a.C a Grécia, sob os auspícios do desenvolvimento da *pólis* (superação do caráter mitológico e constituição do pensamento racional), fazia suas primeiras especulações sobre a teoria do átomo. Eles concebiam o mundo como sendo o resultado do amálgama de quatro elementos fundamentais. Quais sejam: fogo, terra, ar e água.

Destacamos, por hora, as considerações elaboradas pelo filósofo Demócrito (460-370 a.C. aproximadamente). Ele deu continuidade aos estudos do átomo feitos por Leucipo e Parmênides, os quais faziam parte do naturalismo jônico. Segundo Demócrito o universo era

constituído por uma quantidade infinita de partículas finitas chamadas átomos, os quais eram indestrutíveis, indivisíveis, imutáveis. O vazio, que era infinito, compreendia os interstícios entre os átomos, ou seja, o espaço que há entre eles.

A ciência se dá por superação ou refutação de teorias. Aqueles feitos de Demócrito, para o contexto da época, representaram consideráveis conquistas e desvelamentos acerca do atomismo, possibilitando que Isaac Newton e outros cientistas modernos e contemporâneos avançassem e aperfeiçoassem o estudo desta teoria. Hoje sabe-se que o espaço, em detrimento da matéria, pode existir. Há, ainda, partículas menores que o próprio átomo - nêutrons, elétrons, prótons, e até mesmo quarks.

Como então não afirmar que existem conhecimentos mais desenvolvidos se negamos Demócrito para superá-lo? Ultrapassamos um conceito parcial para irmos mais longe, não deixando em obsoleto as ideias anteriores, mas usando-as como apropriação histórica e provisória do conhecimento. O nosso filósofo tinha uma verdade e era impossível ver além do que ele viu, devido, inclusive, às próprias condições tecnológicas da época, onde somente a posteriori viria a deslumbrar-se o advento da nanotecnologia. As explicações de agora se ancoram nas passadas. Newton não poderia ter visto o que viu sem que antes o tivessem precedido e hoje não veríamos de outras formas se não fossemos “anões em ombros de gigantes”. Para Marx e Engels em cada parte da história

[...] encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial [...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias [...] A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores por meio de uma atividade diversa (MARX; ENGELS 1979, p. 56 -70).

Educadores que somos, almejamos comungar de espaços onde o conhecimento seja

articulado de modo efetivamente emancipador, transformador, proporcionando aos indivíduos um contato realmente tangível com o que há de mais considerável na filosofia, nas artes e nas ciências; que estes saberes não sejam propriedade privada, distantes daqueles que sequer percebem a existência de tais possibilidades, ora por conta do processo de desapropriação, ora por manutenção de vidas restritas.

É função, portanto, da escola pública, assegurar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos seus alunos. Os conteúdos transmitidos neste espaço não devem se guiar pelas práticas cotidianas e espontaneístas, ao contrário, devem ser intencionais, planejadas e deliberadas, compreendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora, mas como exposto anteriormente, o que ocorre é uma apropriação pela classe dominante dos conhecimentos científicos e estes são postos à serviço desta classe, mas quando forem de domínio também da classe trabalhadora, estes conhecimentos poderão assumir outras feições e funções (CASCAVEL, 2008, p.22).

Para que as mudanças ocorram não é suficiente que tenhamos a consciência de classes, é insuficiente reconhecer que estamos à mercê da lógica econômica. A humanização e a educação nos remetem a resultados mais diretos, no sentido de uma existência mais edificante, de múltiplas capacidades. Desta forma, precisamos conhecer para transformar. Por isso enfatizamos a importância de trabalhar com os conteúdos clássicos e Saviani aponta para a compreensão de que

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2004, p. 13-14).

Não convém às engrenagens da lógica do capital e suas idiosincrasias emancipar o sujeito humano, fazendo com que ele se aproprie das riquezas e crie e mantenha vínculo com os conhecimentos mais elaborados; o capital é uma espécie de déspota esclarecido, que vige no cotidiano das pessoas, mantendo-se no poder, nutrindo-se de tal metabolismo.

Vivenciamos um tempo onde as atividades humanas são avaliadas e vendidas em troca do dinheiro. Isto não poderia acontecer de modo diferente na educação, que também sofre com o processo de mercadologização, tornando-se referência universal, alienando os sentidos da vida humana, pois tudo se resume ao valor de troca, e não propriamente ao conteúdo. À guisa de reflexão as palavras de Paulo Leminski (1986) ganham materialidade

As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. [...] Dar lucro. Não enxergam que a arte [...] é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade.

Para manipular o conhecimento, o homem necessita substituir laboratórios por sua capacidade de elaborar análises abstratas, estas feitas a partir de deduções lógicas, igualmente abstratas; precisa aplicar o método do pensamento que se dá no movimento do real dado ao concreto pensado, mediado a partir de categorias abstratas de investigação, historicamente concebidas.

[...] a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. F.Engels assinala repetidas vezes que para a lógica dialética a metodologia da ciência é o reflexo da metodologia da realidade (VIGOTSKI, 1991 *apud* NEWTON, 2008, p. 49).

Desta forma afirmamos que o estudo sobre o real encontra-se no real e o estudo sobre a educação encontra-se nela mesma. Por meio da análise abstrata podemos chegar a uma compreensão total e concreta. Enfim, prezamos pela sistematização dos conteúdos, pela substância dos significados, pelos conceitos lógicos, argumentativos e explicativos.

CONCLUSÃO

A atuação pedagógica de parte dos educadores é empenhada no sentido de que seja travada a trama epistemológica e a simbiose com o aluno. Em contrapartida, há uma crescente perda, por parte da escola, de sua identidade enquanto instituição de vivência de saberes. Torna-se oportuno, por esse motivo, reforçar e afirmar a função social da escola.

A despeito das contradições, discrepâncias sociais e vicissitudes em âmbito escolar, devemos nos esforçar para que os educandos se aproximem dos conhecimentos em suas potencialidades máximas, alcançando, assim, os níveis mais elevados do saber. Esses fundamentos estão indissociáveis da possibilidade de autonomia e condições para a tomada de consciência.

Por derradeiro, a escola deve fomentar nos educandos a necessidade de transcender a cultura utilitária, a cultura de massas; arraigar o desejo de conhecer o que eles ainda não

podem vislumbrar. Parafraseando Newton Duarte, devemos manejar a educação em um grau de precisão tão grande quanto a de um cirurgião que manipula um bisturi.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede pública municipal de Ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

LEMINSKI, P. **A arte e Outros Utensílios**. São Paulo: Folha de São Paulo, 18 de outubro de 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, Karl. **O Capital – crítica da economia política**. v. 1, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Livro Primeiro: O processo de Produção do Capital, 2004.

MARX, Karl & ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências humanas, 1979.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: _____ *et al.* **Educação, Estado e contradições Sociais**. 1. Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.