

# O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola<sup>1</sup>

Dermeval Saviani<sup>2</sup>

## Resumo

A conferência de encerramento do seminário Pedagogia em Debate, reproduzida neste artigo, em primeiro momento, analisa a autonomia/submissão da escola. À pergunta: Que escola queremos? tem uma primeira resposta: Queremos uma escola que forme para a cidadania ou, como consta da legislação, que prepare para o exercício consciente da cidadania. Mas o que é cidadania? O que é ser cidadão? A análise do primeiro item dá resposta a esta questão. Em seguida, acrescenta-se que a escola seja justa, isto é, que seja imparcial. Um terceiro ponto traz à tona um entendimento sobre o paradoxo da (des)igualdade e da ini(e)quidade da escola que queremos. Dessa maneira, o autor explica o caráter paradoxal da escola, concluindo por abrir um caminho pelo qual será possível resolver o paradoxo da educação escolar e superar as expectativas contraditórias depositadas na escola.

Palavras-chave: autonomia da escola; cidadania; desigualdade da escola.

## Introdução

Ao ser convidado para participar deste Seminário, atentei para o enunciado de seu tema central: Cidadania, justiça e (des) igualdade: que escola queremos? E minha atenção se fixou nessa palavra dupla resultante do parêntesis acoplado, designando dois conceitos contraditórios – igualdade e desigualdade seguidos da pergunta “que escola queremos”?

Ora, o enunciado sugere uma aporia. Sim, estamos diante de uma aporia, isto é, uma “dificuldade ou dúvida racional decorrente de uma impossibilidade objetiva na obtenção de uma resposta ou conclusão para uma determinada indagação”, conforme se pode ler

1 Conferência de encerramento do evento “Pedagogia em debate” proferida na Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba, no dia 11 de setembro de 2009.

2 Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do HISTEDBR.

no Dicionário HOUAIS. Isso significa que estamos diante de uma impossibilidade objetiva de responder à pergunta explicitada ao termo do enunciado-título deste Seminário: **Que escola queremos?**

Bem, essa é uma conferência de encerramento, e não de abertura. Se fosse a conferência de abertura poderíamos examinar essa questão tendo em vista indicar possíveis caminhos para que, no decorrer do seminário, a dificuldade viesse a ser superada. Sendo, porém, uma conferência de encerramento a discussão que posso fazer teria o caráter de constatação ou de balanço do que foi possível realizar no decorrer do seminário.

Ocorre, porém, que não participei das atividades que se realizaram durante o seminário e, também, não estou informado a respeito de seus possíveis resultados. Suponho, é claro, que o seminário tenha sido muito rico e deva ter trazido diversas contribuições de grande significado para os participantes. No entanto, considerando a aporia inscrita no tema-título do evento acredito poder afirmar, com boa margem de segurança, que não se conseguiu chegar a uma resposta conclusiva à indagação “Que escola queremos?” que completa o enunciado-título deste “Pedagogia em Debate”.

Cabe-me, então, convidá-los a, ajudados pelos sólidos aportes que lhes foram trazidos pelos conferencistas que me precederam, tentar esclarecer nesse momento final do evento o significado da pergunta que orientou o conjunto das atividades do seminário: **Que escola queremos?**

Prosseguindo no entendimento da aporia verificamos que, conforme Aristóteles, ela se configura como um “problema lógico, como um paradoxo nascido da existência de raciocínios igualmente coerentes e plausíveis que alcançam conclusões contrárias”.

Eis aí: estamos diante de um paradoxo. Quer dizer, as interpretações que comumente se fazem sobre educação, as respostas que normalmente são dadas às questões educativas são paradoxais porque se baseiam em raciocínios igualmente coerentes e plausíveis que chegam a conclusões contrárias. Dessas reflexões, surgiu o título desta minha conferência: *O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola.*

Em suma: a pergunta “Que escola queremos?” tende a receber respostas contraditórias, paradoxais. E isso ocorre não apenas entre pessoas diferentes. As mesmas pessoas podem ter – e comumente o têm – expectativas opostas em relação à escola.

Mas qual o fundamento dessas expectativas contraditórias? Encontramos seu fundamento no próprio sentido lógico de paradoxo que outra coisa não é senão um "raciocínio aparentemente bem fundamentado e coerente, embora esconda contradições decorrentes de uma análise insatisfatória de sua estrutura interna".

No exame dessa questão vou abordar os paradoxos que circulam no âmbito da sociedade no que se refere à educação, limitando-me àqueles que aparecem no tema-título deste evento.

### ● PARADOXO DA ESCOLA CIDADÃ: AUTONOMIA OU SUBMISSÃO?

À pergunta "Que escola queremos?", podemos responder: Queremos uma escola que forme para a cidadania ou, como consta da legislação, que prepare para o exercício consciente da cidadania. Mas o que é cidadania? O que é ser cidadão?

O termo cidadania deriva de cidade. Sua origem está, pois, na "polis" grega e na "civitas" romana e remete para o espaço público e sua administração. Assim como da palavra grega "polis" derivou "política", da palavra latina "civitas" derivou "cidadania" cujo significado é, literalmente, governo da cidade e, por extensão, governo da sociedade. Ser cidadão é, então, ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres. Com efeito, como membro da sociedade cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção.

Assim, quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo "consciente", pois a expressão legal "exercício consciente da cidadania" sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores.

Não foi outra a expectativa gerada no processo de consolidação da sociedade burguesa moderna ao propor a "escola redentora da humanidade", isto é, uma escola capaz de redimir a humanidade de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral; e a opressão, miséria política, expectativa que foi traduzida no objetivo

de transformá-los. Eis aí: transformar os indivíduos de sujeitos submissos, passivos, conformados (os súditos) em sujeitos críticos, ativos, transformadores (os cidadãos).

No entanto, será isso mesmo o que estamos dizendo quando afirmamos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania? Será que era isso o que os proponentes da Lei n. 5.692 de 1971, que instituiu o ensino de 1º e de 2º graus no período militar queriam? Será que era isso o que os constituintes de 1988 e os formuladores da nova LDB queriam? E será que é isso o que os educadores querem quando advogam uma escola que forme cidadãos conscientes?

Na verdade, podemos constatar que a maioria dos dirigentes educacionais, dos gestores escolares e dos professores quando enunciam esse objetivo estão querendo uma escola que forme pessoas que saibam ocupar seu lugar na sociedade, que sejam disciplinadas, ordeiras; que respeitem os outros; reconheçam a diversidade; acatem a hierarquia. Em suma: que sejam submissas e conformadas.

A expressão "exercício consciente da cidadania" assume, aí, um sentido que se aproxima da análise contida na "dialética do senhor e do escravo" de Hegel: na medida em que o escravo se torna consciente da sua condição de escravo ele se assume como tal e, portanto, se liberta da escravidão porque deixa de servir ao seu senhor por obrigação e passa a servi-lo livremente. Logo, já não é mais escravo. E, nesse mesmo ato, ele liberta também seu senhor da escravidão porque o senhor já não necessita exigir do escravo que o sirva sob coação, pois ele já o serve espontaneamente.

Eis aí o paradoxo: o mesmo raciocínio coerente e plausível que respalda o papel da escola de formar para o exercício consciente da cidadania gera conclusões contraditórias. Assim, quando, diante da pergunta que escola queremos, respondemos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania, encontramos-nos diante de expectativas contraditórias: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída.

## ○ PARADOXO DA ESCOLA IMPARCIAL: JUSTIÇA OU INJUSTIÇA?

O segundo termo que aparece no enunciado do tema do evento é justiça. Essa palavra, seguida da pergunta “Que escola queremos?”, sugere como resposta que queremos uma escola que seja justa, isto é, que seja imparcial. E isso se expressa tanto internamente quanto externamente. Internamente queremos que a escola seja imparcial nas avaliações levando em conta apenas o mérito e a justeza das atividades sejam elas comportamentais, cognitivas ou afetivas aferindo-as por meio de instrumentos precisos, imparciais.

Ao mesmo tempo, porém, criticamos os processos e instrumentos de avaliação argumentando que sua imparcialidade é uma ficção que acoberta as injustiças praticadas diariamente no interior das escolas. Advoga-se, em contrapartida, uma avaliação que seja capaz de captar as diferenças e particularidades de cada aluno valorizando o esforço independentemente dos resultados alcançados.

Externamente, isto é, no que se refere à relação entre educação e sociedade, manifesta-se também o paradoxo justiça-injustiça quando se espera que a escola faça justiça social por uma série de mecanismos, entre os quais se destaca a instituição de quotas. Espera-se, ainda, que a escola faça justiça tributária ao se advogar que o ingresso nas universidades públicas deveria levar em conta o critério da renda. Ou seja, considera-se que a gratuidade no ensino superior público configura injustiça na medida em que a ele têm acesso os mais privilegiados cultural e economicamente. Esse é o argumento comumente acionado para se defender a extinção da gratuidade no ensino superior.

Cabe, porém, perguntar: É tarefa da escola fazer justiça social ou tributária? Na verdade, o problema social seria resolvido com uma reforma social que possibilitasse a todos os membros da sociedade as mesmas condições e oportunidades. Igualmente o problema tributário se resolveria com uma reforma tributária que, em lugar do imposto predominantemente regressivo (quem tem menor renda paga mais) que vigora em nosso país, fosse instituído, em todos os casos, o imposto progressivo (quanto maior for a renda, maior o imposto que se deve pagar). Assim procedendo não haveria injustiça no ingresso das pessoas de maior renda no ensino superior público porque eles já estariam pagando, mediante a tributação dos impostos, para manter o ensino oferecido pelo Estado. À escola cabe desenvolver a tarefa

educativa. Nesse âmbito, a justiça que lhe cabe fazer é, digamos assim, a justiça pedagógica, não sendo de sua alçada a iniciativa principal no que se refere às outras formas de justiça como, no exemplo, a social e a tributária.

Eis como ao dizer que queremos uma escola justa, imparcial, que trate a todos de maneira equânime, estamos enunciando expectativas contraditórias: queremos uma escola que leve em conta apenas o mérito, o que estimularia o empenho de todos em superar suas próprias limitações, quaisquer que elas fossem. Mas, ao mesmo tempo, queremos uma escola que, ao fazer justiça, leve em conta as diferenças, as particularidades individuais e sociais dos educandos.

### **○ PARADOXO DA ESCOLA IGUALITÁRIA: IGUALDADE OU DESIGUALDADE ?**

Desse segundo paradoxo, passamos ao terceiro que, no enunciado do tema do evento, se expressa pelo termo igualdade, nesse caso já acenando para o seu oposto, isto é, a desigualdade. Não é difícil, pois, entender que também a resposta à pergunta “Que escola queremos?”, quando afirma que queremos uma escola igualitária, gera igualmente expectativas contraditórias trazendo à tona o problema do tratamento igual conferido aos desiguais e do tratamento desigual aos iguais. Afirma-se, então, que a verdadeira escola igualitária não é aquela que trata a todos igualmente, mas aquela que seja capaz de tratar diferentemente os desiguais. E para escapar dessa dificuldade lançou-se mão do conceito de equidade como substituto da igualdade, o que nos leva a um novo paradoxo.

### **○ PARADOXO DA ESCOLA EQUALIZADORA: EQUIDADE OU INI(E)QUIDADE?**

Pelo conceito de equidade a resposta à pergunta “Que escola queremos?” enuncia-se, assim: Queremos uma escola que seja equalizadora. Isto é, que seja capaz de tratar desigualmente os desiguais. Mas por que essa metamorfose? Por que em lugar de igualdade se passa a falar em equidade e em lugar de uma educação igualitária se passa a falar em educação equalizadora? Afinal, a raiz de ambas essas palavras é a mesma (aequalitas e aequitas).

E, etimologicamente assim como no senso comum ambas são consideradas como sinônimos. Qual o motivo, então, dessa mudança de terminologia?

Afirma-se, por vezes, que igualdade é um conceito geral, abstrato e, como tal, tratando igualmente os desiguais, resultava em injustiças, aprofundando as desigualdades, ou seja, gerando *iniquidades*. Mas essa crítica já havia sido formulada ao se distinguir a igualdade formal da igualdade real, a igualdade de direito, da igualdade de fato; portanto, a luta contra as supostas *iniquidades* já havia sido desencadeada sem que se precisasse abandonar o conceito de igualdade.

Ouso, pois, formular aqui a tese contrária: é exatamente o recurso ao conceito de *equidade* que vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detém o poder de decisão. E isso pode ser demonstrado tanto em termos lógicos como históricos.

Do ponto de vista lógico, o que significa *equidade*? Os dicionários registram três acepções: 1. "Disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um". Nessa acepção, *equidade* é sinônimo de igualdade, o que corresponde ao sentido corrente; 2. "Conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito positivo", isto é, o "conjunto de normas de caráter obrigatório impostas pelo Estado, e que compreende o direito escrito e o consuetudinário"; 3. "Sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso e estritamente legal".

Em contrapartida, encontramos os seguintes registros para o termo *igualdade*: 1. "Qualidade ou estado de igual; paridade"; 2. "uniformidade, identidade"; 3. "igualdade moral: relação entre os indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana".

Resulta, pois, claro que enquanto o conceito de igualdade está ancorado na raiz ético-ontológica da dignidade humana, o conceito de *equidade* parece fundar-se em razões utilitárias próprias do neopragmatismo que vem sendo erigido como a filosofia dominante nestes tempos neoliberais.

Do ponto de vista histórico, observa-se que os juristas romanos consideravam que o direito ideal, ao ser aplicado pelo direito positivo, tendia a perder de vista as circunstâncias de fato. Diante disso, se devia aplicar a equidade para contrabalançar o rigor jurídico, permitindo-se uma interpretação benigna do disposto na lei.

Já vai transparecendo o caráter maleável do conceito de equidade, suscetível de elástica adaptação do direito às diferentes circunstâncias favorecendo, em consequência, a margem de arbítrio das decisões daqueles que se encontram em posição de mando.

*Jus aequum*, para os romanos, era o direito adaptado às circunstâncias fatuais. Era, literalmente, o direito equalizado. Eis porque se tornava possível, em determinados casos, fazer prevalecer a equidade contra o direito, sendo as circunstâncias de cada caso a referência para a decisão do juiz. Vê-se, por aí, a ampla margem de arbítrio que o conceito de equidade abre aos detentores do poder.

Podemos, então, concluir que o conceito de equidade acaba respaldando a visão contida no adágio popular: "todos são iguais perante a lei; mas alguns são mais iguais do que os outros". Eis aí uma outra face do paradoxo da educação escolar.

### **COMO EXPLICAR A SITUAÇÃO PARADOXAL DA EDUCAÇÃO?**

Ilustrada a questão do paradoxo da educação escolar com os casos contemplados no tema central deste Seminário, cabe tentar compreender como se explica esse fenômeno: qual a razão dessa tendência da educação em gerar, na sociedade atual, expectativas contraditórias?

Penso que a razão explicativa desse fenômeno deve ser buscada na estrutura da sociedade burguesa moderna, também chamada de sociedade capitalista ou de mercado.

Esse tipo de sociedade, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nesta, dominava a economia de subsistência. Produzia-se para atender às necessidades de consumo e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca. Mas, o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse



processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca dando origem à sociedade capitalista.

Para viabilizar essa nova forma social foi necessário romper com as relações sociais até então vigentes. Assim, em lugar do domínio do senhor feudal, dono da terra, impõe-se o domínio do capitalista, dono dos meios de produção. Os servos, por sua vez, são arrancados de seu vínculo com a terra assim como se rompem os vínculos dos artesãos com as corporações de ofício. Ambos, servos e artesãos, são transformados em trabalhadores livres. Como assinala Marx, em "O Capital", livres em dois sentidos: porque libertados da sujeição ao senhor feudal – aí está o sentido positivo; e livres, também, porque despojados dos meios de produção – aí está o sentido negativo – reduzindo-se à condição de proprietários apenas de sua própria força de trabalho.

Aí está a base da constituição das relações sociais específicas do modo de produção capitalista: proprietários livres que se defrontam no mercado; de um lado, o capitalista que detém a propriedade exclusiva dos meios de produção; de outro lado, o trabalhador (o proletário) que detém a propriedade exclusiva da força de trabalho. Nessa condição, eles entram em relação de troca e celebram "livremente" um contrato mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho, adquirindo, assim, o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador for capaz de produzir; e o trabalhador, por sua vez, vende sua força de trabalho em troca do salário que lhe permite sobreviver. Celebrado esse contrato, o trabalhador estará em condições de pôr em movimento sua força de trabalho operando com os instrumentos de produção que são propriedade do capitalista.

Eis, aí, o atributo de liberdade da sociedade capitalista. É uma sociedade livre porque baseada na relação entre proprietários livres que dispõem livremente de seus bens: os meios de produção, do lado capitalista e a força de trabalho do lado proletário. Nesta nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Desde a troca que precede a produção consubstanciada no contrato de compra e venda da força de trabalho, que configura o chamado mercado de trabalho. Até a relação de compra e venda dos bens produzidos que possibilita, nos mercados, o acesso dos membros da sociedade ao consumo desses bens. Por isso, esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado.

Conforme esclarece Marx, as formas de conversão dos produtos do trabalho em mercadorias "já possuem a consistência de formas naturais da vida social" antes que os homens procurem apreender o seu significado, a eles escapando inteiramente o caráter histórico dessas formas que, ao contrário, eles consideram imutáveis. A mercadoria se torna misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. Consequentemente, "uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas" (MARX, 1968, p.81). Para explicar esse mecanismo, Marx recorre à religião: "aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias". E arremata: "chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias" (Ibidem).

O caráter misterioso da mercadoria se liga, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista. Marx lembra que "no regime feudal, sejam quais forem os papéis que os homens desempenham, ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho" (Ibidem, p.86). A partir dessa constatação, ao tratar da contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais na educação, desenvolvi as seguintes considerações:

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista que introduziu, pela via do "fetichismo da mercadoria", a opacidade nas relações sociais. Com efeito, nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor; e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente.

Diferentemente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e a matéria (ou o conteúdo) (SAVIANI, 2008, p.191).

Considerando que o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Ou ele vende sua força de trabalho ou simplesmente vai morrer (sobra-lhe apenas a alternativa da delinquência, ou seja, enveredar pelo caminho do crime). Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo.

As cisões mencionadas expressam o caráter contraditório da ideologia liberal, contradição que é ao mesmo tempo a sua força e a sua fraqueza.

É a sua força porque é mediante esse mecanismo que ela se converte em expressão universal, apresentando-se como representativa de todos os homens. Por essa via, a classe que lhe dá sustentação – a burguesia – formula em termos universais os seus interesses particulares o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua direção.

Mas é também a sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente.

Entre as muitas contradições que se ocultam sob a aparente unidade da concepção liberal, interessa-nos examinar três delas cujas implicações se relacionam mais diretamente com a questão educacional. Trata-se das contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura.

A contradição entre o homem e a sociedade contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso, os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. “O direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem, mas, pelo contrário, na separação do homem em relação a seu semelhante. A liberdade é o *direito* a esta dissociação, o direito do indivíduo *delimitado*, limitado a si mesmo” (MARX, s/d., p.31).

Eis como a sociedade burguesa se constitui numa “sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a

realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a *limitação desta*" (Ibidem, p.32).

Em suma:

O homem enquanto membro da sociedade burguesa é considerado como o *verdadeiro* homem, como *homem*, distinto do *cidadão* por se tratar do homem em sua existência sensível e individual *imediata*, ao passo que o homem *político* é apenas o homem abstrato, artificial, *alegórico*, *moral*. O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo *egoísta*; e o homem *verdadeiro*, somente sob a forma do *cidadão abstrato* (Ibidem, p.37).

Fica esclarecido, aí, de forma explícita, o primeiro paradoxo referente à cidadania. O cidadão autônomo, sujeito de direitos e deveres, indivíduo crítico, consciente e participante ativo na vida da sociedade é o homem abstrato, o "verdadeiro" homem. O cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo "egoísta", que é adaptado, submisso à ordem existente, isto é, à sociedade burguesa tal como se encontra constituída.

Compreende-se, então, porque a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de um instrumento a serviço da emancipação política entendida como "a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do Estado*, a *pessoa moral*" (Ibidem, p.38).

Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto.

Vê-se, então, que a noção de educação básica, geral e comum esconde a divisão entre o "indivíduo egoísta independente" e a "pessoa moral, cidadão do Estado". Essa contradição inscrita na estrutura das relações sociais fornece o fundamento objetivo para a formulação de raciocínios igualmente coerentes e plausíveis que conduzem a conclusões contrárias, configurando a situação paradoxal que caracteriza a educação escolar gerando expectativas contraditórias em relação ao tipo de escola que queremos.

A contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador. Nesse contexto, o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana através da qual o homem se produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador.

Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

A referida separação foi traduzida seja na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e "escolas de ciências e humanidades" para os futuros dirigentes, seja na proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social.

Essa contraposição entre uma educação para as elites e outra para os trabalhadores é camuflada pela proposta de escola única que, no entanto, pelas suas diferenciações internas reforça, por dissimulação, a contradição de classes.

A contradição entre o homem e a cultura contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos 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 apõem ao desenvolvimento cultural.

Em tal situação, a educação burguesa inevitavelmente teve de considerar a cultura superior como um privilégio restrito a

pequenos grupos que compõem a elite da sociedade. No seu período revolucionário correspondente à fase de impulso criador, tal educação se destinou à formação de elites dinâmicas que impulsionaram o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da filosofia. No seu período conservador, as expressões culturais burguesas tendem a fazer coexistir o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura das elites. É nesse quadro que cabe entender a chamada crise atual da educação em geral, e do ensino superior, em particular (SAVIANI, 2008, p.191-193).

## CONCLUSÃO

Constatamos, com base no tema-título deste seminário, o paradoxo da educação escolar desdobrado nas expectativas contraditórias depositadas na escola. E, após descrevê-las, procuramos identificar sua base de sustentação que foi encontrada na estrutura da sociedade de classes que, na forma capitalista, se assenta na mercadoria, sua célula constitutiva, cujo fetichismo introduz a opacidade na relação social impedindo que esta se manifeste exatamente como é.

Desvendado o segredo que se oculta sob o fetichismo da mercadoria, desvela-se a impossibilidade da sociedade capitalista realizar as expectativas que ela própria proclama. Evidencia-se, assim, a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente.

A conclusão, portanto, é que o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim,

o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, se apropriar do saber. Portanto, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isto, socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população.

Vê-se, assim, o caminho pelo qual será possível resolver o paradoxo da educação escolar e superar as expectativas contraditórias depositadas na escola. Então, será possível uma escola que forme para a cidadania, superando todo tipo de submissão; que forme para a justiça, superando as injustiças quaisquer que elas sejam; que forme para a igualdade, superando toda forma de desigualdade. Aí, finalmente, saberemos responder com clareza e sem tergiversações ou ambiguidades à pergunta: Que escola queremos?

## **ABSTRACT**

As transcribed in this paper, the closing conference of the Pedagogy Under Debate seminar (*Pedagogia em Debate*) firstly analyzes the autonomy/submission of the school. The question 'what school do we want?' has an initial answer: we wish for a school which educates for citizenship or, as stated in our legislation, a school which prepares one for the conscious exercise of citizenship. But what is citizenship, after all? What does it mean to be a citizen? The analysis of the first item addresses this question. Secondly, it is believed that the school must be fair, i.e. that it be unbiased. A third point exposes an understanding of the paradox of (in)equality and (in)equity within this desired school. The author then explains this paradoxical character of the school and concludes his thoughts by presenting a way to resolve such a paradox and overcome the contradictory expectations concerning the school.

**Key words:** school autonomy; citizenship; school inequality.

## **REFERÊNCIAS**

MARX, Karl (1968). *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

MARX, Karl (s/d.). *A Questão Judaica*. Rio de Janeiro, Achiamé.

SAVIANI, Dermeval (2008). *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11ª ed. Campinas, Autores Associados.