

O texto contém parte da arguição realizada pelo autor à tese de doutoramento de Guiomar Namó de Mello, a ser publicada brevemente pela Editora Cortez, sob o título "Magistério de 1º grau: competência técnica e compromisso político". A apresentação é de Guiomar Namó de Mello.

NOTAS ACERCA DO SABER E DO SABER FAZER DA ESCOLA

Carlos Roberto Jamil Cury

Apresentação

Questiona-se hoje a legitimidade do saber transmitido pela escola. De válido universalmente ele passou a arbitrário cultural, quando se colocou em evidência que os conteúdos curriculares correspondem à visão de mundo da classe dominante e podem servir para manter sua dominação.

Isso fez com que o saber escolar passasse a ser entendido como conhecimento produzido no seio de uma determinada classe e por ela transmitido dissimuladamente.

As colocações de Cury sobre essa questão mostram que as coisas não são tão simples assim e levantam aspectos que não têm sido levados em conta. Neste sentido elas nos desafiam a pensar menos mecanicamente no real significado dos conteúdos transmitidos pela escola, numa sociedade regida pela divisão de classes.

Se o saber é a matéria-prima do trabalho escolar, o saber fazer, isto é, o domínio competente das formas de ensiná-lo, é sua ferramenta por excelência. Cury aponta,

na segunda nota, como a organização social do trabalho dentro da escola, fragmentando o conteúdo e parcelarizando o processo de ensino, retirou do educador, em especial do professor, o controle sobre a totalidade de sua prática.

Mas Cury vai além: sugere perspectivas de atuação que poderiam fazer com que a alienação que resulta da divisão do trabalho na escola venha a produzir o seu contrário, qual seja, uma reapropriação da totalidade. Esse caminho, pelas colocações do autor, longe de ser um retorno ao magistério "artesanal", passa necessariamente pela recuperação de um saber fazer novo que, levando em conta a divisão do trabalho escolar, seja a base sobre a qual se construa um educador "coletivo".

Desse modo, os temas e questões discutidos nas duas notas, o saber e o saber fazer, relacionam-se muito mais profundamente do que pela simples contigüidade indicada pelo autor.

A produção do saber se dá em função da *relação* entre as classes e não de uma separação irredutível entre elas. Ou seja, o saber *em produção* não é um saber de classe, mas um saber que nasce da relação antagônica entre as classes. Este saber *em produção*, uma vez *produzido*, será objeto de uma apropriação unilateral. Unilateral porque apenas um dos polos da relação é que se apropria, o que quer dizer que esse polo *expropria* o seu oposto do saber, que só na relação foi possível de ser produzido.

Nesse momento, o saber apropriado torna-se saber privatizado de classe. Daí ser importante afirmar a *expropriação* do saber como momento necessário para sua *dissimulação*, já que a expropriação faz parte da lógica da *reprodução* do capital.

O saber assim produzido e unilateralmente apropriado tende a aparecer como um produto ou propriedade do expropriador. E aqui o primeiro e fundamental arbitrário que é básico para o arbitrário na transmissão: ao ser transmitido, o saber, para que seja apresentado como fruto do expropriador, necessita ser dissimulado. De fato, a expropriação implica que o expropriador só produziu o saber na medida de sua denominação. Então a dissimulação é arbitrária porque apresenta o saber produzido e expropriado via mutilação (particularizando o universal) e/ou via generalização (apresentando como universal o que foi selecionado numa ótica de classe). Por isso há arbitrariedade na apropriação da produção (expropriação) e na transmissão enquanto tal, pois há necessidade de lutar constantemente pela própria dominação.

Por outro lado, se há dissimulação é porque o saber produzido pelo dominado está presente de alguma maneira, reelaborado, recalado, deformado, mascarado, enfim, sempre traído na reelaboração transmitida. Assim, a dissimulação, como efeito da dominação, supõe a presença dentro da própria educação do saber dominado. Daí por que a dissimulação "vive do seu próprio risco, que é a causa eficaz da sua força".

Na verdade, pode-se dizer, *grosso modo*, que quem produz não consome e quem consome pode consumir porque o faz aquilo que não produz, senão pela denominação. Isto não significa, porém, que aquele que hoje parece não produzir não tenha já produzido e até armazenado seu saber.

Pois bem, quando se afirma que a classe dominante produz o saber escolar que lhe é conveniente, melhor será dizer *apropria-se e redefine*. O termo produção, *stricto sensu*, não cabe às classes fundamentais, mas só àquela que produz o real objetivamente, inclusive para elaborar sua própria *mundivisão*, ainda que não possua as condições subjetivas todas prontas para ir dos *atos à teoria e das teorias aos atos*.

Mas essa mundivisão não é a reprodução do saber já existente, mas a produção em ato, ainda que incompleta, de um *saber novo*, saber novo esse que o *saber fazer* não pode ignorar.

Por contigüidade gostaria de levantar uma outra questão.

No meu ponto de vista, a luta pela *competência técnica, pelo saber fazer*, é uma das faces mais importantes da luta de classes na escola de hoje. E, para que ela seja mais "inventariada", necessita passar pela mediação da organização social do trabalho.

A escola, embora com suas peculiaridades, não foge à lógica da célebre "organização científica do trabalho". Também nela, a lógica que preside o interior das empresas vai ocupando espaços e carregando consigo novas contradições. E aí se destaca a divisão entre trabalho de execução e trabalho de concepção.

Claro que não vejo essa conceituação como separação, mas como uma oposição dialetizada.

Essa oposição entre trabalho de concepção X trabalho de execução implica a já citada questão de expropriação. Por ela o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (*saber*), do método (*saber fazer*), restando-lhe agora, quando muito, uma *técnica sem competência*, cuja formulação mais apropriada ouvi de uma professora primária: "somos feitoras, não só pelo papel de capatazes como pelo de tarefeiras".

Essa situação de "tarefeiro" não surgiu ocasionalmente. A princípio o professor detinha boa parte dos meios de seu trabalho. Sem dúvida que a transmissão do conteúdo, do *saber*, às crianças da elite garantia mutuamente um sucesso, ainda que o método não fosse tão exigido. Ele sabia *o que ensinar*. E isso era mais garantido ainda pela adequação entre seu saber e o saber esperado.

A seguir, as novas condições do movimento social, sob as quais se deu a prática pedagógica, exigem do professor menos *o que ensinar* (já garantido para os filhos da elite via "capital cultural") e mais *como ensinar*. A presença de setores médios na escola e mesmo de alguns segmentos de trabalhadores, ainda que para legitimar a não-participação destes na escolarização, exige a modificação do modo de ensinar. A unidade conteúdo-método quebra-se em função da preponderância do *método* e nele se diluem conteúdo e objetivo. No fundo, os métodos ditos renovados acabaram por legitimar a exclusão do ensino primário dos que não tivessem pré-requisitos culturais independentemente da escola, justificando a permanência e ascensão dos que os tivessem. Com isso, o método justificava a desigualdade, porém era ainda propriedade do professor. E a ligação entre o professor e as "classes médias urbanas" garantia a assimilação da proposta escolanovista pelos candidatos.

As mais recentes condições do movimento social já nos dão uma outra configuração. A presença maior de uma hierarquia burocrática média no interior da escola dão um outro *ethos* ao professor. Agora, conteúdo e método diluem-se em técnicas prefixadas por objetivos específicos. Se antes o método sucede o conteúdo, agora

a administração — planejamento, supervisão, inspeção, etc. — sucede o método.

Tais recursos escapam do controle do professor e tornam-se uma imposição prefixada. Com isso se chega a uma parcelarização, a uma atomização do saber, simultâneos à perda por parte do professor do planejamento e conteúdo. O aprender desloca-se para um produto, espécie de "mercadoria" prefixada, através de estratégias que fogem do controle do regente e cabem aos técnicos.

Embora lhe reste o "bom senso" como resistência, está o professor sendo posto em oposição àquilo que lhe é *próprio* (e por isso se lhe expropriam). E assim, para trabalhar, terá que submeter-se às hierarquias funcionais mediadoras formadas pelos que detêm os instrumentos. E passa a vender a sua força de trabalho, perdendo o controle do processo do saber e do saber fazer e perdendo o controle do valor da própria habilitação. À expropriação segue-se a exploração, cuja perda dos meios de trabalho é condição para a "indignidade salarial".

Ora, a perda de conteúdo, dos meios, do produto e do valor, correspondeu na escola a um sistema de comando advindo das novas formas de organização do trabalho, a chamada "gerência científica". Adequã-se o sistema de ensino, desde escalões decisórios até o executantes, às leis dessa "gerência".

Tal gerência se manifesta na segmentação funcional expressa pela disciplina vinda de "cima para baixo", na hierarquização. Concentra-se e centraliza-se a decisão e segmenta-se a execução; e para cada nível de execução tem-se um nível mais ou menos hierarquizado de poder. E, sobretudo, o saber se parcelariza.

A lógica da empresa que se faz presente no sistema

de ensino, passa também pela burocratização, onde os professores são executantes de um processo formal. Pela especialização formal, pela desqualificação, pela parcelarização se perde o todo e por fim pela normatização se pede ou se exige a conformidade e a docilidade.

Mas como o capital não pode crescer privadamente sem socializar a produção, também na escola, que cresceu quantitativamente, cresceu o número de professores. Daí por que competência técnica e vontade política não só se incluem, como também uma é condição da outra. Pois, ao expropriar o saber, há um controle do mesmo e só em ilhas ou arquipélagos de "trabalho coletivo", pela mediação de "intelectuais coletivos" (organizações, sindicatos, associações e também a presença da universidade, por exemplo, sob uma "extensão não extensionista"), é possível recuperar e repor o saber fazer, hoje o ponto nevrálgico embora não o único, não só na escola como também "no coração da fábrica".

Esse saber fazer não será, decerto, a reprodução do saber-conteúdo, cuja vitalidade em parte já se esvaía, e nem será a idealização do saber-conteúdo por isso. Por essa razão, o saber fazer deve ser, no seu vir-a-ser, a incorporação de algo de novo, cuja vitalidade bem ou mal já está no próprio movimento social. O *saber fazer* implica a dialética entre o saber fazer existente e um novo saber fazer que não ignore igualmente a tensão entre o saber existente parcelarizado e a busca de um saber mais global.

A mediação da organização social do trabalho permite ver melhor, portanto, que caminhos são possíveis nessa reapropriação do saber fazer. Lutar pelo saber fazer é uma luta homóloga, pois, àquela que o operário trava para recuperar o seu meio de trabalho.