

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

ITALO BATILANI

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A FUNÇÃO SOCIAL DO
PROFESSOR**

ITALO BATILANI

**MARINGÁ
2015**

2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A FUNÇÃO SOCIAL DO
PROFESSOR**

ITALO BATILANI

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR

Dissertação apresentada por ITALO BATILANI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador:
Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

B333p	Batilani, Italo Pedagogia histórico-crítica: a função social do professor / Italo Batilani. -- Maringá, 2015. 119 f. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. 1. Pedagogia histórico-crítica - Função social - Professor. 2. Educação - Filosofia. I. Gasparin, João Luiz, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDD 21.ed. 370.115
-------	---

MN-002006

ITALO BATILANI

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) – UEM

Prof. Dr. João Carlos da Silva – UNIOESTE – Cascavel

Prof. Dr. Evandro Luís Gomes – UEM

Data de Aprovação
15/05/2015

AGRADECIMENTOS

Aos professores que acreditaram em mim e contribuíram de modo efetivo para a existência deste trabalho, obrigado: João Luiz Gasparin, Evandro Luís Gomes, Mateus Ricardo Fernandes Ferreira, João Carlos da Silva, Verônica Regina Müller e Regina Taam.

Aos professores que dedicaram trabalhos à pedagogia histórico-crítica, aulas, palestras e diálogos que me ensinaram, obrigado: Dermeval Saviani, João Luiz Gasparin, Newton Duarte, Ademir Quintilio Lazarini, Carlos Henrique Ferreira Magalhães, José Claudinei Lombardi e Lígia Márcia Martins.

Aos professores do curso de Filosofia da Universidade Estadual de Maringá que sempre estiveram disponíveis para diálogos de cunho filosófico, obrigado: Evandro Luís Gomes, Mateus Ricardo Fernandes Ferreira, Max Rogério Vicentini, João Hentges, Márcio Pires e Vladimir Chaves dos Santos.

Ao professor de Cultura Clássica Grega, obrigado: Luís Carlos André Mangia Silva.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, obrigado: Hugo e Márcia.

Aos professores que carrego em minha memória, obrigado: Elen Araújo do Nascimento e Elenice Borba Gilioli.

A minha pequena família, obrigado: Cremilda Vieira da Silva Batilani, Sandro Batilani, Sandy Batilani, Heitor Batilani e Joseane Prigol.

Aos amigos de estudo e diálogo, obrigado: Andriely Samanda de Paula, Daniel Munhoz de Pauli (Doido), André Rosolem Sant'Anna, Luiz Fernando Silva de Azevedo e demais colegas do curso de filosofia da turma do ano de 2011, que não posso citar aqui devido ao pouco espaço.

Quando os alunos atingem o estágio de cidadãos mais completos e integrados à sociedade, estará cumprida a tarefa do professor. Isso deve propiciar-lhe um sentimento e uma certeza de realização pessoal e profissional, mesmo que seus ex-alunos não sigam o rumo que juntos traçaram, porque eles têm seus próprios pensamentos e seus próprios caminhos (GASPARIN, [2002] 2003, p. 123).

BATILANI, Italo. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR.** n° 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2015.

RESUMO

Esta dissertação apresenta elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica, partindo da perspectiva de que a função social do professor é de natureza político-ideológica. Neste sentido, a educação escolar é entendida enquanto instrumento de luta contra-hegemônica a favor das classes populares. A questão norteadora da investigação foi assim elaborada: Quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Dermeval Saviani? De gênero bibliográfico, o método de pesquisa é a lógica dialética; o período histórico a que se refere este trabalho inicia-se na década de 1970 e vai até 2014, no Brasil.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Função social. Professor. Educação. Filosofia.

BATILANI, Italo. **HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: THE SOCIAL FUNCTION OF THE TEACHER.** n° 119 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: João Luiz Gasparin. Maringá, 2015.

ABSTRACT

This dissertation presents elements that indicate the social function of the teacher in the method of historical-critical pedagogy, from the perspective of the social function of teacher's ideological and political in nature. In this sense, education is understood as an instrument of struggle and de-commodification of culture in favor of the popular classes. The question that guiding preparing this research is: what are the elements that indicate the social function of the teacher in the method of historical-critical pedagogy according Dermeval Saviani? Bibliographic gender, the research method is dialectical logic; the historical period referred to in this work starts in early 1970 and runs until 2014, in Brazil.

Key words: Historical-Critical Pedagogy. Social function. Teacher. Education. Philosophy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. ELEMENTOS DE FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR.....	14
1.1 Elemento.....	14
1.2 Função	18
1.3 Social.....	19
1.4 Professor	20
2. A SOCIEDADE CAPITALISTA.....	22
2.1 Método.....	22
2.2 Marx	23
2.3 Gramsci.....	30
3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	40
3.1 Método.....	40
3.2 As teorias não-críticas	43
3.3 As teorias crítico-reprodutivistas.....	51
4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR .	52
4.1 A função social da educação	52
4.2 A função social da educação escolar	65
4.3 A função social do professor	77
CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Dermeval Saviani (1943-), e parte da perspectiva de que a função social do professor é de natureza político-ideológica, entendendo a educação escolar enquanto instrumento de luta contra-hegemônica a favor das classes populares. Seu escopo é explicitado por meio da pergunta: quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani?

A resposta a essa pergunta foi obtida por meio da pesquisa de gênero bibliográfico. E o contexto histórico em que se situa possui início na década de 1970, época em que Saviani começa a publicar trabalhos referentes à educação brasileira e, em consequência, em 1982, publica pela primeira vez o método da pedagogia histórico-crítica, no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, na revista *ANDE*, da Associação Nacional de Educação (SAVIANI, 1982, p. 57-64). Depois, no ano de 1983, este artigo passou a compor o capítulo três, denominado de “Escola e democracia II - Para além da teoria da curvatura da vara”, do livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (SAVIANI, [1983]¹ 2009, p. 53-72). Por meio deste livro, esta pesquisa procurou compreender na concepção de Saviani: (I) o que não é a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica; (II) qual é a função social da educação; (III) qual é a função social da educação escolar; (IV) quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica. Os últimos trabalhos desse autor consultados são de 2014.

O método de trabalho em questão é a lógica dialética, indicada por Karl Marx (1818-1883), no trabalho *Para a crítica da economia política*, no texto “O método da economia política” (MARX, [1859] 1982, p. 14-19). A partir da contribuição desse autor, os estudos referentes à função social do professor passaram a ser organizados assim: a função social do professor torna-se fenômeno concreto na medida em que se efetiva conforme a síntese de diversos elementos, isto é, princípios e causas, materiais e abstratas. Desta forma, quando se fala em função social do professor, esta aparece no pensamento de acordo com o processo da síntese dos elementos que a compõem, mas não como o ponto de partida efetivo que permite exercê-la. Portanto, para exercê-la,

¹As datas entre colchetes referem-se ao ano da primeira edição do trabalho consultado.

torna-se necessário fazer a síntese dos elementos que a compõem, e estes elementos não se encontram apenas na intuição sensível do professor, mas na estrutura e superestrutura econômica da sociedade em que a função social do professor deve ocorrer. Esta sociedade concebe o produto da ação intelectual do professor e, devido a esse motivo, a função social do professor é uma demanda social. Entretanto, ao mesmo tempo em que determinada sociedade concebe o produto da ação intelectual do professor, ela o condiciona e o conserva de acordo com as suas necessidades. Assim, o produto da ação intelectual do professor, na medida em que é concebido e conservado por determinada sociedade, transforma-se em fenômeno e, em consequência, efetiva-se a função social do professor.

A função social do professor reside no escopo das ideologias. E para compreendê-las, a contribuição de Antônio Gramsci (1891-1937), nos *Cadernos do cárcere* (1929-1935), torna-se necessária. Os estudos sobre a função social do professor e a sua relação com as ideologias passaram a ser organizados do seguinte modo: as ideologias são fatos históricos reais, elas não residem apenas no subjetivo dos homens, porque estão materializadas conforme a superestrutura que modifica a estrutura econômica de determinada sociedade. Nos objetivos das ideologias existem estratégias de domínio e, ao mesmo tempo em que são utilizadas para exercer coerção sobre determinada classe, é articulado o consenso dessa mesma classe para a hegemonia efetivar-se. Desse modo, as ideologias necessitam ser combatidas em sua natureza de instrumento de domínio e por razões de luta política, a fim de “tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 387). Assim, a função social do professor é combater as ideologias de caráter coercitivo, que cultivam classes subalternas, e, por meio delas, apropriar-se dos elementos que as constituem, a fim de fazer com que esses elementos tornem-se ideologias orgânicas a favor das classes populares, para que estas se organizem e saiam das condições de exploração intelectual e material em que vivem.

O resultado dessa pesquisa encontra-se diluído nas seguintes seções: a seção “Elementos de função social do professor” procura atribuir sentido às noções de *elemento*, *função*, *social* e *professor* que serão utilizadas no decorrer do trabalho e, ao mesmo tempo em que isso é feito, procura-se delimitar o tema em questão; a seção “A sociedade capitalista”, explicita o método de trabalho desta pesquisa e, em seguida, procura compreender de que modo Marx e Gramsci caracterizam uma sociedade de

caráter capitalista, uma vez que esta é a sociedade que está em contradição com a função social do professor; na seção “Pedagogia histórico-crítica”, consta o método de trabalho de Saviani e a sua relação com o tema: a função social do professor. Em seguida procura-se compreender o que não é a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica. E, para efeito de análise, serve de exemplo a “polêmica” expressa por Saviani sobre “as teorias não-críticas” e “as teorias crítico-reprodutivistas”; a seção “Pedagogia histórico-crítica: a função social do professor” procura compreender qual é a função social da educação e a função social da educação escolar na concepção de Saviani. Em seguida, procura compreender quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani.

1. ELEMENTOS DE FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR

Esta seção procura atribuir sentido às noções de *elemento*, *função*, *social* e *professor* que serão utilizadas no decorrer do trabalho e, ao mesmo tempo em que isso é feito, procura-se delimitar o tema em questão.

1.1 Elemento

Aristóteles (348-322 a. C), filósofo nascido em Estagira, pequena cidade da Macedônia, na obra *Física*, no Livro IV, explica o que é o tempo de várias maneiras, uma entre as explicações que o define é: “O tempo é a medida do movimento de acordo com o anterior e o posterior, é contínuo (porque é movimento), é evidente” (225a, tradução nossa)². Sobre essa definição de tempo é adequado distinguir: no tempo existem fenômenos, caso contrário, não existe o que ser movido; e o que é movido é fenômeno; e os fenômenos podem ser compreendidos por meio dos seus elementos. Mas o que é elemento na concepção de Aristóteles? E de que modo a noção de elemento contribui para esta pesquisa?

Elemento (στοιχεῖον), conforme Aristóteles³, na *Metafísica*⁴, no Livro V, significa: “o primeiro componente imanente do qual é constituída uma coisa [...], por exemplo, a água é parte da água, enquanto a sílaba não é parte da sílaba” (1014a 25-30). Sob esse enfoque, a noção de elemento será analisada a partir do que induz: (I) elemento refere-se à abstração (ἀφαιρέσεως); (II) elemento refere-se à substância (οὐσία); (III) elemento é a causa (αἷτιον); (IV) elemento é o princípio (ἀρχή).

A noção de princípio para Aristóteles é: “[...] o primeiro termo a partir do qual algo é ou é gerado ou é conhecido” (1013a 15); por exemplo, “[...] no aprendizado de uma ciência, às vezes não se deve começar do que é objetivamente primeiro e

²Em grego o fragmento de texto é: Ὅτι μὲν τοίνυν ὁ χρόνος ἀριθμὸς ἐστὶ κινήσεως κατὰ τὸ πρότερον καὶ ὕστερον, καὶ συνεχῆς (συνεχοῦς γάρ), φανερόν. (ARISTOTLE. *The Physics*, IV. 225a). Em inglês, Wicksteed e Cornford, traduziram da seguinte maneira: “That time, then, is the dimension of movement in its before-and-afterness, and is continuous (because movement is so), is evident”.

³ARISTÓTELES. *Metafísica*, 2005, 2 v.

⁴A *Metafísica* (τὰ μετὰ τὰ φυσικὰ) contém quatorze tratados escritos conforme Aristóteles, porém, existem suspeitas se o filósofo cunhou o título ou tradutores e editores (Cf. ARISTÓTELES, 2005, p. 27-37. 1 v).

fundamento da coisa, mas do ponto a partir do qual pode-se aprender mais facilmente” (1013a 5). Da mesma forma, “princípio significa a causa primeira e não imanente da geração, ou seja, a causa primeira do movimento e da mudança; por exemplo, o filho deriva do pai e da mãe, e a rixa deriva da ofensa” (1013a 5). Portanto, devido à circunstância, princípio significa: o componente primeiro que move; o componente primeiro que gera; o meio segundo o qual se pode conhecer; a causa.

A noção de causa na concepção de Aristóteles possui diversos significados, entre eles alguns são: causa é “o princípio primeiro da mudança ou repouso; por exemplo, quem tomou uma decisão é causa, o pai é causa do filho e, em geral, quem faz é causa do que é feito e o que é capaz de produzir mudança é a causa do que sofre mudança” (1013a 30). De modo semelhante, causa “significa a matéria de que são feitas as coisas; por exemplo, o bronze da estátua, a prata da taça e seus respectivos gêneros” (1013a 25). Assim, algo pode ter mais que uma causa, por exemplo, na estátua o bronze é a causa enquanto matéria e o trabalho de quem a produziu também é causa. Conforme o ambiente, causa significa: o princípio da mudança; o princípio do repouso; o princípio da matéria; o princípio.

As noções de princípio e causa na concepção de Aristóteles são distintas, mas podem apresentar relação conforme a conjuntura utilizada para caracterizar algo, uma vez que algo pode ter mais que uma causa e o princípio é a causa de algo. E o que ambas as noções possuem em comum é o fato de que exprimem a essência do que é um elemento, ou seja, um elemento é a causa e o princípio para a existência de algo. Portanto, até aqui, em relação ao escopo dessa pesquisa, a noção de elemento exprime o que é princípio e causa na medida em que a função social do professor é compreendida por meio do método da pedagogia histórico-crítica, porque sem o método não existe pedagogia histórico-crítica e, em consequência, não existe a função social do professor. Mas as contribuições da ideia de elemento não param por aqui.

Algo é elemento enquanto princípio e causa, isto é, o que está subentendido quando Aristóteles menciona que elemento significa “o primeiro componente imanente do qual é constituída uma coisa” (1013a 25). Isso significa que a partir de um elemento ou mais se constitui algo; por exemplo: o barro e a água trabalhados conforme o artífice faz o jarro, uma vez que o elemento primeiro é o barro e a água, mas ao mesmo tempo a causa é o barro, a água e o trabalho do artífice, portanto, o jarro existe enquanto elemento. E o que permite o jarro existir é a composição de elementos diferentes. No

entanto, ser imanente é o que há de peculiar em um elemento e o difere de princípio e causa. Por quê?

Causa, conforme o contexto, não é imanente a algo; por exemplo, o trabalho do artífice é uma entre as causas que faz o jarro de barro existir, mas mesmo que seu trabalho seja uma parte necessária para o jarro existir, este, depois de pronto, existe sem o criador. Diferente de princípio que, conforme a conjuntura, não é imanente a algo; por exemplo, para construir jarro de barro, o artífice primeiro deve ter idealizado o jarro, depois foi à procura do barro e da água para construí-lo, ou o artífice tinha à sua disposição o barro e idealizou o jarro para depois construí-lo, ou o artífice recebeu uma encomenda, etc., ou seja, princípio acontece de várias maneiras. E elemento é o que não se separa de algo, devido a esse motivo se fala imanente; por exemplo, para construir jarro de barro é necessário barro, água e trabalho, depois de pronto o jarro, trabalho não é mais necessário e a água que serviu para moldá-lo evaporou-se, mas o elemento imanente que permanece no jarro é o barro enquanto substância e a forma abstrata que lhe foi concebida pelo artífice.

O fato de um elemento ser imanente à existência de algo contribui ao objetivo dessa pesquisa do seguinte modo: um elemento de função social do professor é imante ao método da pedagogia histórico-crítica, porque ele pertence à essência do método, ao contrário, por exemplo, de Saviani, que é o fundador da pedagogia histórico-crítica, porque esta concepção, depois que se tornou patrimônio público, passou a existir sem o seu criador enquanto pessoa física. Mas cabe distinguir: o fato dessa concepção depois de fundada continuar a existir sem o seu criador enquanto pessoa física não exclui a sua existência enquanto pessoa abstrata, mas a sua existência enquanto pessoa física apenas não é mais necessária, pode se dizer que, evaporou-se, conforme a água que serviu para moldar o jarro pelo artífice. Mas a noção de elemento ainda contribui de outro modo a esta pesquisa.

Substância na concepção de Aristóteles possui significados, entre eles apenas um é adequado citar nesse contexto⁵: “substância, em certo sentido, se diz dos corpos simples: por exemplo, o fogo, a terra, a água [...]” (1017b 10). Sob esse enfoque, a essência contida quando o filósofo diz que “a água é parte da água” (1014a 25-30) se revela, porque ele considera a água enquanto elemento primeiro, ou seja, a água é

⁵A noção de substância na concepção de Aristóteles possui diversos significados e, em consequência, é causa de diversas interpretações filosóficas, todavia, essa pesquisa apenas extraiu o que melhor convém da contribuição do filósofo, sem se aprofundar em objeções específicas.

princípio dela mesma, ou a água é a causa enquanto substância primeira, ou a água não deriva de outras coisas, mas outras coisas derivam ou são compostas segundo a água. E conforme o sentido em que é utilizado, elemento caracteriza alguma substância indivisível, por exemplo, a água pode ser dividida em quantidades, mas em qualidade sempre será água⁶. Entretanto, elemento pode não ser substância e ser algo abstrato.

Abstrato é um elemento, isto é, o que está subtendido quando Aristóteles diz que, “[...] a sílaba não é parte da sílaba” (1014a 25-30), ou melhor: duas letras constituem uma sílaba ($B+A = BA$), mas cada letra que constitui a sílaba é um elemento, porém, se na sílaba seus elementos forem separados, ela deixa de existir ($BA = A$ e B), porque a sílaba existe enquanto elemento. E quando separados os elementos que compõem a sílaba resultam em quantidades de outras espécies, ao contrário do elemento água que, quando dividido, a qualidade de suas partes permanece⁷. Do mesmo modo, com números é possível manipular exemplos congêneres: a soma de um e dois constitui três ($1+2 = 3$), mas se de três retira-se um ou dois, ele deixa de existir ($3-1 = 2$ ou $3-2 = 1$), ou se três é dividido conforme ele mesmo, o resultado é um ($3:3 = 1$), e sempre que os elementos que compõem o número três estiverem separados, eles são em quantidades e em qualidade diferentes.

Portanto, o fato de a noção de elemento referir-se a algo abstrato ou substância contribui a esta pesquisa do seguinte modo: um elemento de função social do professor não é compreendido apenas enquanto algo abstrato, isto é, enquanto uma teoria extraída do método da pedagogia histórico-crítica; mas também não é compreendido de forma a deixar a entender que a função social do professor é solucionar os problemas de determinada sociedade, esta entendida enquanto uma substância em que o professor é o responsável para manuseá-la, conforme o artífice faz com o barro e a água ao construir o jarro. Um elemento de função social do professor, quando em questão, procura manter um equilíbrio entre a teoria e a prática, de modo que a teoria, uma abstração necessária,

⁶Isso permaneceu verdadeiro até o século XIX, quando com a invenção da hidrólise, Henry Cavendish (1731-1810), na Universidade de Cambridge, demonstrou que a água era, na verdade, a combinação de dois gases: hidrogênio e oxigênio.

⁷Segundo Reale (1931-2014), historiador da filosofia italiano, ao comentar a *Metafísica* de Aristóteles, um “elemento é *quantitativamente* divisível, mas *qualitativamente* indivisível: podemos dividir a água ou a terra quantitativamente, mas as partes que delas obtemos continuam sempre qualitativamente iguais, isto é, respectivamente, água e terra, e justamente por isso água e terra são ditos como elementos. Se, ao invés, dividirmos a sílaba BA, obtemos B e A, que são *qualitativamente* diferentes; por isso a sílaba não é elemento; ulteriormente B e A não podem mais ser divididos em sons qualitativamente diferentes e, portanto, são elementos” (ARISTÓTELES, 2005, p. 211. 3v).

não entre em contradição com o trabalho do professor, que contribui para a transformação de determinada sociedade, substância na qual trabalha, mas representada por meio do aluno.

1.2 Função

De que modo a noção de função contribui a esta pesquisa? De caráter geral, a palavra *função* é sinônima de atividade, ofício, cargo, emprego, missão, serviço, trabalho, finalidade, papel, etc. Este último termo é homônimo de *papyrus* (πάπυρος), planta que na Antiguidade os Egípcios, Babilônios, Hebreus, Gregos e outros povos da época a utilizavam para fabricar papel. Mas o fato desse termo ser de qualidade diferente não o desqualifica perante os outros, porque representa que o homem atribuiu função a uma planta que é matéria prima para fabricar algo útil. E a utilidade que o homem atribuiu ao *papyrus* e a outras coisas possíveis que existem compila uma entre as qualidades de sua natureza, que é atribuir função às coisas. Ou, a partir de uma perspectiva biológica, o homem, ao satisfazer as suas necessidades naturais, desempenha sua primeira função. Mas função também é um conceito que despertou a curiosidade de muitos intelectuais quando foram desenvolver suas teorias, por exemplo, se o objetivo dessa pesquisa fosse organizar a história de alguns autores que procuraram desenvolver seus métodos a partir da noção de função, longa dissertação poderia ser organizada. Entretanto, para evitar compartilhar de especificidades da teoria de muitos autores, é adequado considerar apenas que a noção de função é útil para o escopo da Biologia, Química, Física, Matemática, Lógica, Antropologia, Sociologia, Filosofia, etc., e em cada uma dessas áreas de conhecimento existem autoridades que se destacam e métodos eficazes.

De modo preciso, a noção de função que está em questão deriva do escopo da filosofia e suas características podem ser compreendidas do seguinte modo: Platão⁸ (428/7-348/7 a. C), filósofo grego, na obra *A República* (Πολιτεία), no Livro I, por meio dos personagens Sócrates e Trasímaco, explica que função significa operação (ἔργον), ao escrever: “é possível ver com outra coisa que não seja os olhos? [...] é possível ouvir com outra coisa que não sejam os ouvidos? [...]” (352e). O que o filósofo deixa a entender com essas perguntas não é apenas que, a função dos olhos é ver e a função dos ouvidos é ouvir, mas que nenhum órgão pode desempenhar a sua função melhor do que

⁸PLATÃO. *A República*. 2001.

ele mesmo quando está em operação. Não é possível ver sem os olhos, da mesma forma que não é possível ouvir sem os ouvidos, porque a função de cada um desses órgãos é algo próprio, que apenas eles podem desempenhar. E a função de cada um deles é uma virtude, mas na medida em que operam com perfeição.

Exemplo análogo ao de Platão pode ser observado em duas premissas de Aristóteles, uma encontra-se na *Metafísica*, no Livro IX, quando o filósofo menciona: “[...] os animais não vêm para possuir a vista, mas possuem a vista para ver; e de modo semelhante possui-se a arte de construir para construir e a faculdade especulativa para especular [...]” (1050a 10). Ou seja, a função das vistas é ver, a função de quem possui a arte de construir é construir e a função de quem especula é especular, e cada uma dessas funções é perfeita, uma vez que possuem o seu fim em si mesma, de modo que lhe é próprio. Quanto à outra premissa, Aristóteles⁹, na *Ética a Nicômaco*, no Livro I, menciona: “[...] para um flautista, um escultor ou um pintor, e em geral para todas as coisas que têm uma função ou atividade, considera-se que o bem e o “bem feito” residem na função [...]” (*Ét. Nic.* I, 7). O bem reside na função enquanto qualidade e não é condição necessária de que esteja na pessoa que exerce a função. Desse modo, tudo que possui função, possui para desempenhá-la bem, de modo adequado, porque a função de cada coisa explica a sua finalidade.

Portanto, a noção de função contribui a esta pesquisa assim: primeiro, por meio da contribuição de Platão, um elemento de função social do professor designa uma operação, mas na medida em que tal elemento permite compreender de que modo o professor organiza-se na práxis pedagógica; segundo, por meio da contribuição de Aristóteles, um elemento de função social do professor designa uma qualidade, mas uma qualidade da função que o professor exerce, de modo que permite explicá-la; e uma vez que, o fim da função do professor é ensinar, e ensinar se faz mediante um método, seja este o mais simples, essa função é uma qualidade que se explica por meio do método, no caso em questão, o da pedagogia histórico-crítica.

1.3 Social

De que maneira a noção de “social” contribui a esta pesquisa? De caráter geral, a noção de social refere-se à existência de alguma sociedade. E sociedade é sinônimo de grupo, classe, sócio, comunidade, etc., mas que se refere ao gênero animal, por

⁹ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 1991.

exemplo, toda espécie da mesma estirpe, ou espécies que diferem, mas que partilham algo em comum, imanente à sobrevivência do grupo ou não, produzem, de alguma maneira, fenômenos, e estes são de caráter social. Agora, de modo específico, a noção de social nesta pesquisa refere-se à sociedade brasileira, uma vez que esta é de caráter capitalista e os homens se dividem em classes. E em relação a esta sociedade, o contexto histórico em que esta pesquisa se concentra possui início na década de 1970, época em que Saviani começa a publicar trabalhos referentes à educação brasileira e, em consequência, em 1982 publica pela primeira vez o método da pedagogia histórico-crítica, no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, na revista *ANDE*, da Associação Nacional de Educação (SAVIANI, 1982, p. 57-64). Depois, no ano de 1983, este artigo passou a compor o capítulo três, denominado de “Escola e democracia II - Para além da teoria da curvatura da vara”, do livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (SAVIANI, [1983] 2009, p. 53-72). E os últimos trabalhos de Saviani consultados por esta pesquisa são de 2014.

1.4 Professor

O que é professor? O professor é aquele que ensina. E ensinar é próprio (ἰδιον) de sua função, por exemplo, o engenheiro *x* é apto a ensinar, mas *x* não ensina ninguém e isso não o impede de ser engenheiro, ao contrário de *y*, que é professor e apto a ensinar, mas se *y* não ensinar, ele deixa de ser professor. Mas de que maneira a noção de professor contribui a esta pesquisa? A categoria professor, aqui, refere-se a uma massa de intelectuais profissionais. E o que caracteriza um intelectual profissional?

De acordo com Gramsci, “quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, faz-se referência, na realidade, somente à mediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica [...]”(GRAMSCI, [Caderno 12, 1932] 2001, p. 52). Por exemplo: o engenheiro *x* é intelectual e a sua função social é projetar pontes, casas, ruas, etc.; o professor *y* é intelectual e a sua função social é ensinar os homens a pensar de forma coerente e racional, interpretar os fenômenos do mundo, novas línguas, ser engenheiro, etc.; mas *x* e *y* podem em algum momento não exercerem suas funções intelectuais profissionais, porque fora de suas profissões, isto é, no descanso, no lazer, eles podem desempenhar outras atividades de pouco caráter

intelectual, como cortar a grama do jardim, pescar, etc., mas essas atividades por não pertencerem à profissão que desempenham e possuir menos esforço intelectual-cerebral e um maior esforço muscular-nervoso são denominadas não intelectuais.

Perante a contribuição de Gramsci, a categoria professor, nesta pesquisa, é entendida enquanto uma massa de intelectuais profissionais, em que a sua função social é de caráter intelectual, porque o esforço intelectual-cerebral dessa classe é atuar na mentalidade das pessoas. Mas, ao mesmo tempo, o professor pertence a uma determinada classe social enquanto profissional e, devido a esse motivo, desempenha a função de intelectual orgânico. E, o que é um intelectual orgânico?

Os intelectuais orgânicos, segundo Gramsci, são orgânicos porque “são nascidos no mesmo terreno industrial do grupo econômico” (GRAMSCI, [Caderno 12, 1932] 2001, p. 28). Desse modo, o professor, na medida em que é um intelectual orgânico, pertence a um determinado contexto social e, ao mesmo tempo, a uma classe social, que corresponde a determinados meios de produção. Entretanto, qual é a função social dos intelectuais orgânicos?

A resposta a esta pergunta pode ser compreendida por meio da contribuição de Saviani, quando no livro *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*, no capítulo “Intelectuais, memória e política”, fundamentado em Gramsci, explicita: “[...] são eles orgânicos em dois sentidos: porque gerados pelo próprio organismo constitutivo da classe e porque desempenham, perante ela, a função de organizá-la, de conferir-lhe unidade, coerência e homogeneidade; numa palavra, desempenham a função de dar organicidade à classe à qual se encontram umbilicalmente ligados” (SAVIANI, 2013, p. 222).

Logo, o professor que esta pesquisa se refere é um intelectual profissional, mas funcionário de determinada superestrutura, o Estado. Pode se dizer, é o professor que trabalha em instituições públicas e recebe um salário pela função que desempenha. Mas esse professor também é um intelectual orgânico, porque trabalha a favor da classe que pertence enquanto categoria profissional, no sentido de contribuir para organizá-la, produzir novos intelectuais. E a concepção pedagógica em questão que contribui para o professor desempenhar a sua função social é a pedagogia histórico-crítica, por isso se faz necessário investigar: quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani?

2. A SOCIEDADE CAPITALISTA

Esta seção explicita o método de trabalho desta pesquisa e, em seguida, procura compreender de que modo Marx e Gramsci caracterizam uma sociedade de caráter capitalista, uma vez que esta é a sociedade que está em contradição com a função social do professor.

2.1 Método

A concepção materialista de se compreender a função social do professor possui a sua origem na contribuição de Marx e Gramsci. E a contribuição desses autores que serve de princípio de organização se resume nisso: Marx, no trabalho *Para a crítica da economia política*, ao indicar “O método da economia política”, explicita: “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação” (MARX, [1859] 1982, p. 14). A partir dessa premissa os estudos referentes à função social do professor passaram a ser organizados assim: a função social do professor torna-se fenômeno concreto na medida em que se efetiva conforme a síntese de diversos elementos, isto é, princípios e causas, materiais e abstratas. Desta forma, quando se fala em função social do professor, esta aparece no pensamento de acordo com o processo da síntese dos elementos que a compõem, mas não como o ponto de partida efetivo que permite exercê-la. Portanto, para exercê-la, torna-se necessário fazer a síntese dos elementos que a compõem, e estes elementos não se encontram apenas na intuição sensível do professor, mas na estrutura e superestrutura econômica da sociedade em que a função social do professor deve ocorrer.

Segundo Marx, “[...] as relações de produção formam a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas determinadas de consciência” (MARX, [1859] 1982, p. 25). A estrutura é caracterizada segundo as classes que compõem a sociedade, que constituem a economia, na qual existem as relações de produção e trabalho. Na estrutura erige-se a superestrutura, esta pertence ao escopo das ideologias, mas estas são disseminadas segundo entidades privadas, jurídicas e políticas (Estado), em virtude dos seus

interesses. Assim, a estrutura e superestrutura econômica de determinada sociedade concebe o produto da ação intelectual do professor e, devido a esse motivo, a função social do professor é uma demanda social. Entretanto, ao mesmo tempo em que determinada sociedade concebe o produto da ação intelectual do professor, ela o condiciona e o conserva de acordo com as suas necessidades. Portanto, o produto da ação intelectual do professor, na medida em que é concebido e conservado por determinada sociedade, transforma-se em fenômeno e, em consequência, efetiva-se a função social do professor.

A função social do professor reside no escopo das ideologias. Segundo Gramsci, fundamentado em Marx, as ideologias não são arbitrárias, algo casual, aleatórias, mas “são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 387). Deste modo, o trabalho do professor é de natureza ideológica, em que a sua função social é combater as ideologias de caráter coercitivas. E por meio dessas ideologias que combate, o professor se apropria dos elementos que as constituem, a fim de fazer com que esses elementos tornem-se ideologias orgânicas a favor das classes populares. Em consequência, o trabalho do professor passa a possuir caráter de luta contra-hegemônica.

2.2 Marx

O homem se distingue dos outros animais porque pode dominar a consciência; a partir dela deduzir, induzir e produzir, ultrapassar as suas necessidades naturais e, ao mesmo tempo, possuir características próprias. É próprio do homem, similar a qualquer outra espécie, possuir características que apenas existem em sua espécie, porém, afirmar que é próprio do homem produzir, apenas se sustenta se o que produz é o resultado de algum trabalho repetitivo e acumulado ao longo de sua história. Segundo Marx e Engels, no trabalho *A ideologia alemã*, é possível “distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal” (MARX, [1845/6] 2007, p. 87).

Caso contrário, se o que o homem produz não implica em algum trabalho com as características mencionadas, não podem ser descartadas as hipóteses de que: a produção realizada segundo as suas ações teria se extinguido há séculos junto com a sua espécie; ou o homem estaria em algum nível superior ao que se encontra; ou os meios de produzir sua subsistência seriam rudimentares, congênere aos símios, isto é, o homem caçaria conforme a circunstância, a partir dos instintos; os meios produzidos para obter a matéria prima que o alimenta não passariam de algumas estratégias que podem ou não utilizar madeira e pedra; não haveria trabalho repetitivo e acumulado, porque apenas satisfaria as suas necessidades naturais.

A natureza do homem não se limita em satisfazer as suas necessidades diárias conforme os outros animais, uma vez que é próprio de sua natureza produzir a sua subsistência e acumular meios para garanti-la conforme a conjuntura social que pertence; por exemplo, o homem possui a capacidade de manipular algumas substâncias da natureza para produzir seus alimentos e depois estocá-los, diferente de outros animais, que apenas extraem seus alimentos da natureza. Ou melhor, segundo Marx, no trabalho *Para a crítica da economia política*, na “Introdução”, “quanto mais se recua na História, mais dependente aparece o indivíduo e, portanto, também o indivíduo produtor, e mais amplo é o conjunto a que pertence” (MARX, [1859] 1982, p. 04). Sob essa ótica, desde o surgimento do homem, este aparece dependente de algum ambiente, em que produz os seus meios de subsistência, mas a produção de sua subsistência se faz por meio do trabalho, que é realizado de acordo com algum instrumento que lhe proporciona dependência.

A dependência do homem a algum instrumento não se separa da produção. De acordo com Marx, “[...] não há produção possível sem um instrumento de produção; seja esse instrumento apenas a mão. Não há produção possível sem trabalho passado, acumulado; seja esse trabalho a habilidade e exercício repetido [...]” (MARX, [1859] 1982, p. 05). Produzir é próprio do homem, mas conforme a sucessão do tempo, desde o homem primitivo ao contemporâneo, na medida em que se constituem os processos de produção, estes estão condicionados segundo algum modelo de sociedade.

A sociedade é uma consequência da existência do homem, mas não são todas que se constituem da mesma maneira; por exemplo, a sociedade a que Marx se refere no trabalho *Para a crítica da economia política* é a burguesa. Esta ao longo da história dos homens se tornou a mais desenvolvida, em sentido amplo, porque compreende as sociedades que a antecedem; porém, a sua existência surgiu de classes sociais

antagônicas e, ao mesmo tempo, ocorrendo a supremacia de uma classe sobre a outra. Conforme a metáfora de Marx, “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior” (MARX, [1859] 1982, p. 17). Entretanto, até aqui, torna-se adequado perguntar: de que modo Marx explica a sociedade burguesa?

Sob esse enfoque, o objetivo é pesquisar elementos que indiquem de que maneira o fundador do materialismo histórico-dialético explica a sociedade burguesa, porque esta é a sociedade que está em contradição com a função social do professor. Para realizar a proposta, o percurso delineado pretende caracterizar de que maneira nasce esta sociedade e o que permite a ela ser contemporânea. Além disso, a bibliografia que serve de referência, devido a critérios metodológicos, não se limita aos escritos de Marx, mas, em alguns casos, conforme citado em momento anterior, será utilizado escritos em coautoria com Engels, ou ambos os autores em obras distintas, mas considerando-as de maneira homogênea¹⁰.

Segundo Marx e Engels, o primeiro pressuposto da história do homem é a existência de indivíduos que produzem meios de subsistência conforme o ambiente a que pertencem. Dentro dessa conjuntura a produção surge e aumenta conforme o número de indivíduos do grupo. Dentro desse grupo, surge o intercâmbio de um instrumento a outro e condiciona a produção, em consequência surge à divisão do trabalho (MARX, [1845/6] 2007, p. 89).

A divisão do trabalho em cada etapa que se desenvolve determina as relações entre os indivíduos do grupo em virtude do material, instrumento e produto que surge conforme o trabalho. Em consequência, nascem diferentes formas de propriedades: (I) a propriedade tribal; (II) a propriedade estatal ou comunal da Antiguidade; (III) a propriedade feudal ou estamental da Idade Média. Estes três gêneros de propriedade os autores caracterizam da maneira que sucede.

A propriedade tribal é a mais antiga, corresponde à fase de pouco desenvolvimento da produção; nela os indivíduos mais extraem da natureza do que produzem, isto é, se alimentam da caça, pesca e frutos, quando ultrapassam essas

¹⁰Segundo Gramsci, “No estudo de um pensamento original e inovador, a contribuição de outras pessoas para a sua documentação deve ser considerada apenas secundariamente. Desta maneira, pelo menos em princípio, como método, deve ser colocado à questão das relações de homogeneidade entre os dois fundadores da filosofia da *práxis*. A afirmação de ambos sobre o acordo recíproco vale tão somente para o assunto determinado” (GRAMSCI, [1948] 1981, p. 97).

atividades no máximo cuidam de alguns animais ou plantam algo na terra. A divisão do trabalho é pouco desenvolvida e se limita a expandir, mesmo quando ocorre sua divisão no interior da tribo, na qual há os chefes patriarcais; sob eles a sua estirpe, depois os escravos. Nesta categoria de propriedade, “a escravidão latente na família se desenvolve apenas aos poucos, com o aumento da população e das necessidades, e com a expansão do intercâmbio externo, tanto da guerra como da troca” (MARX, [1845/6] 2007, p. 90).

Conforme a sucessão do tempo e os fenômenos que compõem as relações entre as tribos (guerra, troca, etc.), estas se unem em determinada região e se desenvolve a propriedade estatal ou comunal da Antiguidade, isto é, surge a cidade. Esta nasce mediante acordo ou conquista de territórios, o que implica a escravidão continuar a existir, porque uma tribo antes de se unir a outra há de possuir os seus próprios escravos, ou quando conquista territórios submete o povo conquistado à escravidão. Mas quando constituída a propriedade comunal, “[...] se desenvolve a propriedade privada móvel e, mais tarde, a propriedade privada imóvel, mas com uma forma anômala e subordinada à propriedade comunal” (MARX, [1845/6] 2007, p. 90).

Na propriedade comunal, os cidadãos possuem autoridade sobre os escravos que são a força produtiva e, em razão disso, permanecem no mesmo modo de organização que a originou. Mas esta propriedade entra em decadência quando a propriedade privada imóvel se encontra mais desenvolvida e, ao mesmo tempo, ocorre o aumento da divisão do trabalho. Em consequência, ocorre o antagonismo entre cidade e campo, e se desenvolvem às primeiras formas de Estados, ou seja, entidades que representam os interesses da cidade e outras que defendem os interesses do campo. A partir desse contexto histórico, no interior das cidades ocorre a oposição entre a indústria e o comércio marítimo, além disso, “a relação de classes entre cidadãos e escravos está totalmente desenvolvida” (MARX, [1845/6] 2007, p. 90)¹¹.

Em contraste com a propriedade estatal ou comunal da Antiguidade que se dedicou à cidade, a propriedade feudal ou estamental da Idade Média se dedicou ao campo. Ou seja, diferente das sociedades gregas e romanas, o desenvolvimento do

¹¹Sobre esta citação, Marx e Engels se referem à cultura Romana, porém há um detalhe de rigor científico a ser esclarecido. Segundo Rubens Enderle, tradutor do livro, os manuscritos “Feuerbach e História”, os autores dividiram em duas colunas, na qual a coluna esquerda consta o texto principal e a coluna direita fazem anotações, acrescentam trechos ou desenvolvem temas diferentes. Entretanto, para evitar a tradução da obra em duas colunas, Enderle, optou para o uso de notas de rodapé, inserindo a chamada para nota na altura nas passagens em que o texto da coluna direita consta no manuscrito original. Portanto, a passagem suprimida no manuscrito em questão é: “nos plebeus romanos encontramos, de início, pequenos proprietários de terra e, posteriormente, os começos de um proletariado, que, no entanto, não alcança nenhum desenvolvimento em virtude de sua posição intermediária entre os cidadãos de posses e os escravos [...]” (MARX, [1845/6] 2007, p. 90).

feudalismo inicia em território amplo, preparado conforme conquistas romanas territoriais que proporcionaram a expansão da agricultura. Esta expande em consequência dos últimos séculos do Império Romano, que devido ao seu declínio (476 d. C.), sob a conquista dos bárbaros, foi destruído quantidade considerável de forças produtivas: a agricultura, a indústria, o comércio, a população da cidade e do campo.

Com a queda do Império Romano, a força produtiva da propriedade feudal e, de maneira análoga, as propriedades comunal e tribal, não se limita aos escravos, mas também aos pequenos camponeses servos de glebas que compõem a classe produtora. Entretanto, ao mesmo tempo em que o feudalismo se desenvolve, a oposição entre campo e cidade aumenta, uma vez que a estrutura hierárquica que organiza a posse da terra corresponde a uma classe nobre. Dessa maneira, a estrutura feudal, similar à propriedade comunal antiga que detinha o poder sobre os escravos, “era uma associação oposta à classe produtora dominada; apenas a forma de associação e a relação com os produtores diretos eram diferentes, porque as condições de produção haviam mudado” (MARX, [1845/6] 2007, p. 91).

Tais condições de produção, que eram regidas segundo a nobreza feudal, não geraram apenas oposição entre cidade e campo, mas propiciaram a falta de mercado dentro das cidades, em uma época que o industrial, ao mesmo tempo em que produzia, também era comerciante. Dentro desse contexto, devido à exploração da classe nobre detentora do feudo sobre os servos, estes fugiam para as cidades; em consequência, estas aumentavam de maneira rápida de acordo com o número de servos que se aglomeravam. Nessa etapa histórica, “os pequenos capitais economizados aos poucos pelos artesões individuais e o número estável destes numa população crescente desenvolveram a condição de oficial e aprendiz, implantando nas cidades uma hierarquia semelhante à existente ao campo” (MARX, [1845/6] 2007, p. 91).

Os servos explorados pelos senhores feudais, ao se refugiarem nas cidades, se transformam em outra categoria de força produtiva, isto é, se desenvolve, segundo as normas dos industriais-comerciantes, que se constituía em classe burguesa, o proletário. Esta classe produtora nas sociedades tribais se configurava segundo os escravos, uma vez que esses eram a força produtiva maior, porém, conforme a sucessão do tempo, a escravidão passou a se configurar de outra maneira. Segundo Marx, no trabalho *A miséria da Filosofia*, a escravidão é uma categoria econômica que existe desde os povos antigos e ocorre em diversas sociedades, porém de maneira diferente: “os povos

modernos conseguiram apenas disfarçar a escravidão em seus próprios países, impondo-a sem véus no novo mundo” (MARX, [1847] 1985, p. 108).

O novo mundo é preparado segundo os fenômenos que o antecedem, por exemplo: conforme foi exposto, a união de tribos proporcionou nascer a propriedade estatal ou comunal da Antiguidade; em consequência, na propriedade comunal antiga, a força produtiva não se limitou aos escravos, uma vez que ocorreu o conflito entre o campo e a cidade; mas perante os conflitos entre ambas as classes surgem, a fim de defender os “seus” interesses econômicos, as primeiras formas de Estado.

Segundo Engels, no trabalho *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã* (1888), após ter desenvolvido algumas ideias que teve com Marx quando trabalharam no projeto *A ideologia alemã* (obra que apenas foi publicada anos após a morte de ambos), “é no Estado que toma corpo, perante os nossos olhos, o primeiro poder ideológico sobre os homens. A sociedade cria um órgão para a defesa dos seus interesses comuns, perante os ataques de dentro e de fora” (MARX, [1888] 1974, p. 88). Porém, o Estado, depois de nascido, torna-se uma instituição independente da sociedade e, aos poucos, se converte em algum órgão que corresponde a determinada classe e exerce coerção sobre outra. Assim, torna-se de caráter político-ideológica a luta da classe oprimida contra a classe dominante.

A luta entre ambas as classes, conforme pode ser observado, é característica dos três gêneros de propriedade: na propriedade tribal, sob os chefes patriarcais havia a sua estirpe e abaixo de ambos os escravos, mas, à sua maneira, com exceção dos escravos, uma classe oprime a outra; depois quando se constitui a propriedade estatal ou comunal da Antiguidade, a escravidão não deixa de existir, porque existe o antagonismo entre a cidade e o campo e, em consequência, ocorre a hierarquia de uma força produtiva sobre a outra; por último, na propriedade feudal ou estamental da Idade Média, os fenômenos ocorridos de acordo com a nobreza feudal preparam o nascimento da classe burguesa e proletária.

Os fenômenos ocorridos ao longo da história de cada propriedade não deixam de serem os elementos que antecedem e propiciam o nascimento de ambas as classes. Segundo Marx, “a burguesia começa com um proletariado que, por seu turno, é um resto do proletariado dos tempos feudais” (MARX, [1847] 1985, p. 117). Em consequência, na medida em que a burguesia se desenvolve apresenta caráter antagônico com a classe de proletários que se desenvolve junto a ela e, portanto, ambas as classes se contradizem.

O antagonismo entre ambas as classes é consequência do estilo de vida econômico gerado conforme a burguesia. Esta classe possui caráter dúplice, porque ao mesmo tempo em que produz a riqueza, produz a miséria (material e intelectual). Para Marx, “nas mesmas relações onde há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão; que estas relações só produzem a *riqueza burguesa* [...]” (MARX, [1847] 1985, p.117).

A burguesia ao longo de sua história apresenta caráter antagônico, não apenas ao que se refere à classe proletária, mas contra a sociedade feudal, porque quando muito desenvolvida rompe com os grilhões da sociedade feudal para constituir a sociedade burguesa. Em sua história é necessário distinguir dois períodos: o primeiro se explica sob a luz do contexto exposto até agora, que é o nascer da classe burguesa sob o regime do feudalismo; o segundo é que, conforme o suceder do tempo, a classe burguesa rompe com o regime da sociedade feudal para se constituir em sociedade burguesa e, para manter-se nesta categoria, “uma classe oprimida é a condição vital de toda a sociedade fundada no antagonismo entre classes” (MARX, [1847] 1985, p. 159).

Segundo Marx e Engels, no *Manifesto do partido comunista*, a sociedade burguesa “[...] brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das velhas” (MARX, [1848] 1988, p. 76). Em consequência, na medida em que se expande, divide as sociedades em duas grandes classes contraditórias, mas dependente uma da outra: burgueses e proletários.

A burguesia é a classe dos capitalistas, proprietários dos meios de produção social. E ser capitalista significa que desempenha alguma posição social elevada na produção da sociedade diferente dos outros indivíduos que a compõem. Entretanto, isso não significa que o capital é produção individual do capitalista, uma vez que este é produto coletivo, isto é: “só pode ser posto em movimento pelos esforços combinados de muitos membros da sociedade, e, mesmo, em última instância, pelos esforços combinados de todos os membros da sociedade” (MARX, [1848] 1988, p. 89).

A classe burguesa para obter lucro depende dos proletários. Os proletários são a classe de trabalhadores assalariados que não possuem os meios de produção, mas são obrigados a vender a sua força produtiva se quiserem sobreviver (MARX, [1848] 1988, p. 75). Entretanto, esses estão condicionados ao regime de sociedade imposta conforme a burguesia que os suga, suprime os meios de produção, propriedade, os concentrando sob o regime de poucos homens. Conforme Marx e Engels, “[...] para oprimir uma

classe é preciso garantir-lhe condições tais que permitam pelo menos uma existência de escravo” (MARX, [1848] 1988, p. 87).

Portanto, os fenômenos ocorridos ao longo da história de todas as propriedades são os elementos que antecedem e propiciam o nascimento das três classes mencionadas: latifundiários, burgueses e proletários. Todas ocupam posições distintas e essenciais na produção de qualquer sociedade. Entretanto, a luta entre essas classes se caracteriza devido ao estilo de vida econômico gerado de acordo com a classe que está no poder.

A classe que está no poder exerce hegemonia sobre a outra e, em consequência, gera interesses antagônicos: em um período a sociedade é regida conforme a nobreza latifundiária; depois esta é retirada do poder segundo a classe burguesa que institui os seus princípios de produção e economia em uma nova estrutura de sociedade; e sob a burguesia encontra-se a classe proletária, que possui a força da produção, mas não os meios de produção.

A produção é consequência do trabalho, este se realiza conforme algum instrumento que causa a dependência no homem, em consequência ocorre a divisão do trabalho que modifica a relação entre os indivíduos em sociedade. A alteração das relações que é criada na sociedade devido a divisão do trabalho gera as classes mencionadas, que possuem suas primeiras características nas sociedades tribais. Desde as sociedades tribais as contemporâneas, a existência do homem não se dissocia de alguma conjuntura que condiciona os meios de produção, o que implica no primeiro pressuposto histórico do homem, o trabalho.

2.3 Gramsci

O homem, segundo Gramsci, no *Caderno X* (1932-1935), escrito no cárcere, deve ser concebido conforme um processo de relações que, ao se manifestar, completa-se homem. Esse processo de relações é composto segundo a síntese de elementos: (I) singulares, “o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 406); (II) os outros homens, ou seja, o homem não se relaciona com o outro “[...] por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-

1935] 1999, p. 413); (III) a natureza, “[...] o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 413).

Esta última premissa ressalta a proposição de Marx e Engels que se refere ao que é próprio (ιδίον) do homem, isto é, indivíduos que produzem trabalho dentro de determinada sociedade. Porém, na segunda premissa é possível observar que o contexto em que o homem reside e a relação que estabelece com outros da espécie é um processo natural, uma vez que não existe indivíduo que viva sem possuir algum vínculo social. Quanto à primeira premissa, o homem deve ser concebido conforme um bloco histórico, porque os elementos subjetivos e objetivos que o compõem, além de estarem condicionados a algum contexto social, são transmitidos de uma geração a outra; porém, para uma geração transmitir conhecimento a outra, independente de quais são os métodos que compõe o processo de transmissão do conhecimento, esse se efetiva e se acumula, porque é próprio (ιδίον) da natureza do homem ser intelectual, filósofo e político.

Segundo Gramsci, “[...] é impossível pensar em um homem que não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque o pensar é próprio do homem [...]” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 411). Essa premissa não é apenas de caráter universal afirmativa, ou seja, induz que o homem é filósofo, se é filósofo pensa, e pensar é próprio do homem, nela está subentendido que essa espécie é filósofo porque cada indivíduo concebe e interpreta os fenômenos do mundo à sua maneira. Isso significa que todo homem desempenha alguma práxis filosófica, mas independe de alguma categoria de filosofia que corresponde a alguma época.

Em toda época, a “filosofia” que há em cada homem se manifesta de modo consciente ou inconsciente, de maneira singular e conforme a concepção de mundo de que é composta segundo a síntese de elementos subjetivos e objetivos; por exemplo: quando a filosofia se manifesta de maneira consciente existem homens que possuem consciência sobre a práxis filosófica que desempenham ou existem homens que são filósofos profissionais, mas ambas as categorias de homens sabem que a filosofia que lhes é útil é aperfeiçoada com a práxis; isso é diferente de quando a filosofia se manifesta de maneira inconsciente, uma vez que em qualquer manifestação intelectual existe alguma concepção de mundo implícita, isto é, falar, escrever, trabalhar, etc.; ou, conforme Gramsci menciona no *Caderno XII* (1932), “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo*

sapiens” (GRAMSCI, [Caderno 12, 1932] 2001, p. 52-53), caso contrário, ambos teriam derivado de “troncos” distintos e o homem não seria um processo evolutivo.

Uma vez que o homem está em evolução, é próprio (ἰδιον) de sua natureza ser intelectual, filósofo e político, mas existem objeções referentes à maneira na qual o homem concebe os elementos do mundo, porque não são todos os homens que os concebem de modo similar. Segundo Gramsci, no *Caderno XI* (1932-1933), “pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir” (GRAMSCI, [Caderno 11, 1932-1933] 1999, p. 94). Um exemplo adequado para esta citação é o próprio contexto em que o autor produziu os escritos em questão, Gramsci, além de estar no cárcere, pertencia à cultura italiana e, ao mesmo tempo em que discordava de alguns fenômenos referentes à sua época, concordava com outros, os quais procurava defender. Outro exemplo que não se resume a Gramsci, mas que está relacionado à sua teoria, é o contexto social a que Marx e Engels se referem em seus trabalhos, que é a Alemanha, a Inglaterra e a França, na qual transitavam com maior frequência, em que os fenômenos ocorridos devido à expansão da indústria capitalista se destacam nas teorias dos autores.

Gramsci, entre as objeções que se referem à maneira pela qual o homem concebe os fenômenos do mundo, induz que essa espécie, além de estar condicionada a alguma sociedade, para compreender os fenômenos que estão a sua volta de maneira coerente deve possuir consciência da sua própria história, “[...] da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções” (GRAMSCI, [Caderno 11, 1932-1933] 1999, p. 95). Não pode ser negado que a maneira pela qual o homem concebe os fenômenos do mundo é a maneira na qual vive e está em relação constate com outras concepções de pensamento. Em contraste, não pode ser negado que existem homens que não sabem que são filósofos e vivem em alguma concepção de mundo imposta conforme outros homens que disseminam a sua “filosofia”, ou quando sabem que vivem alguma concepção de mundo imposta não conseguem sair dela devido ao contexto social que pertencem estar adaptado para permanecer nela.

Ou melhor, segundo Gramsci, dentro de qualquer sociedade em que ocorre hegemonia, essa se realiza conforme combate ideológico e “uma das características mais marcantes de todo o grupo que se desenvolve no sentido do domínio é a sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica”” (GRAMSCI, [Caderno 12, 1932] 2001,

p. 19). Esta proposição pode ser ilustrada de acordo com Marx e Engels na *Ideologia alemã*, quando explicam que em cada época as ideias da classe dominante são uma expressão ideológica contida nas relações materiais, isto é, “a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação” (MARX, [1845/6] 2007, p. 47). Logo, segundo afirmam os autores, a hegemonia de uma classe sobre a outra ocorre conforme o domínio intelectual, na qual as armas são ideológicas. Mas, sob esse ponto, torna-se adequado perguntar: O que é ideologia? E de que modo Gramsci explica a sociedade burguesa?

Sob esse enfoque, sem descartar a premissa de que o homem é um processo de relações constantes, no qual é próprio (ιδίον) da sua natureza ser intelectual, filósofo e político, o objetivo em questão é pesquisar elementos que indiquem de que maneira Gramsci caracteriza a sociedade burguesa. Para realizar esse objetivo, primeiro, de modo breve, será caracterizado de que maneira o autor denomina o conceito de filosofia, para que em nenhum momento o conceito de filosofia ou a noção de homem seja mencionado de maneira inapropriada, uma vez que, para denominar algo de filosofia ou caracterizar o homem de filósofo, existem elementos quantitativos e qualitativos que os distinguem e correspondem a uma determinada função; em seguida, a partir do significado de filosofia, atender ao objetivo em questão. A bibliografia que serve de referência são alguns dos *Cadernos do cárcere* (1929-1935), em que a pesquisa transita entre um caderno e outro na procura dos elementos referentes ao seu objetivo. Além disso, quando necessário, e conforme pode ser observado até o momento, será feita referência a trabalhos de Marx e Engels.

Segundo Gramsci, “a filosofia é uma ordem intelectual [...]” (GRAMSCI, [Caderno 11, 1932-1933] 1999, p. 96), na qual se encontra “[...] o convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional, e que assim deve ser enfrentado, concentrando as próprias forças racionais e não se deixando levar pelos impulsos instintivos e violentos” (GRAMSCI, [Caderno 11, 1932-1933] 1999, p. 98). Além disso, é possível entender que a filosofia é uma maneira de raciocinar coerente, na qual o homem supera o senso comum, se torna crítico e aprende a interpretar os fenômenos do mundo, fenômenos que não se limitam ao presente, mas que estão condicionados conforme movimento anterior e de maneira similar quando são interpretados segundo o movimento posterior. Porém, isso não implica que todo homem

é filósofo profissional, mas, à sua maneira, todo homem desempenha alguma “filosofia”, consciente ou não, uma vez que não existe trabalho que exclua toda ação de raciocinar.

Essa definição de filosofia não se refere a nenhuma classe específica de homens, ou seja, não se refere ao filósofo profissional, político, artesão, etc., mas ao homem. Em consequência, pode-se dizer que a definição de filosofia exposta é “pura”. Mas “pura” no sentido de que todo homem precisa de alguma filosofia para compreender os fenômenos do mundo que estão à sua volta, isto é, uma filosofia que contribua para superar o senso comum, uma vez que nele “[...] destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular” (GRAMSCI, [Caderno 11, 1932-1933] 1999, p. 101).

Além das características explícitas que se referem ao significado de filosofia, é necessário ressaltar as que estão implícitas. Isto é, o significado de filosofia está relacionado com a noção de ideologia e não faz sentido caracterizar algo de filosofia ou recorrer à filosofia se aquele que a denomina ou recorre a ela não manifesta ou concebe alguma ideologia. Quando a noção de ideologia não está explícita de maneira clara no escopo de qualquer denominação de filosofia não significa que a sua existência foi excluída, mas que está subentendida.

Segundo Gramsci, a ideia de filosofia pode ser entendida conforme “[...] uma “ideologia”, pode-se dizer, desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas [...]” (GRAMSCI, [Caderno 11, 1932-1933] 1999, p. 98-99). Sob esse enfoque, é necessário caracterizar o que Gramsci denomina de ideologia, porque até o momento ficaram subentendidos dois sentidos referentes à definição de filosofia em virtude do conceito de ideologia. Um sentido refere-se a quando foi mencionado que a filosofia é uma ordem intelectual e a superação do senso comum, em consequência, entende-se que ela é essencial para o homem; mas, se filosofia pode ser entendida conforme ideologia, o que é, então, ideologia?

Se a distinção entre os conceitos não proceder, a pesquisa corre o risco de elaborar generalizações referentes à maneira pela qual toda filosofia é concebida e se manifesta e, em consequência, de deturpar o rigor científico do autor. Conforme argumenta Gramsci, existem elementos filosóficos que devem ser distinguidos em diversos graus: “como filosofia dos filósofos, como concepções dos grupos dirigentes

(cultura filosófica) e como religiões das grandes massas; e pode-se ver como, em cada um destes graus, ocorrem formas diversas de “combinação” ideológica” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 326).

Ideologia, segundo Gramsci, é um conceito formulado de acordo com o materialismo francês do século XVIII, seu significado original correspondia à ciência das ideias, na qual a análise era o único método reconhecido na época para investigar a origem das ideias e essas deveriam ser investigadas a partir das sensações. Mas o materialismo francês se confundia com a fé religiosa ou outras crenças. Em contraste, a filosofia da práxis (Marx e Engels) refuta que a origem das ideologias deve ser pesquisada a partir das sensações e o termo ideologia possui significado pejorativo, mas defende que as ideologias devem ser analisadas conforme um processo histórico (GRAMSCI, [Caderno 11, 1932-1933] 1999, p. 207-208).

Além de Gramsci, Abbagnano diz que, *ideologia* é uma palavra concebida conforme o Conde Destutt de Tracy (*Idéologie*, 1801), para designar análises referentes às sensações das ideias. Entretanto, alguns “ideólogos” franceses, hostis a Napoleão, permitiram que este empregasse sentido depreciativo a palavra, identificando-os de “sectários” ou “dogmáticos”, pessoas carecedoras de senso político. Depois, em meados do século XIX, o termo ideologia foi concebido no marxismo e tornou-se um dos maiores instrumentos na luta contra a cultura burguesa. (ABBAGNANO, [1961] 2007, p. 531-532).

Mas Gramsci, no *Caderno VII* (1930-1931), menciona que a denominação pejorativa que é atribuída ao termo ideologia não é casual, uma vez que essa palavra é atribuída a superestrutura que existe em determinada estrutura. Denominação pejorativa que não passa de um trabalho meditado segundo determinados indivíduos, na qual possibilitaram que o sentido da palavra se tornasse exclusivo. Sentido depreciativo que modificou sua natureza, mas que este pode ser reconstruído da seguinte maneira: (I) “identifica-se a ideologia como sendo distinta da estrutura e afirma-se que não são as ideologias que modificam a estrutura, mas sim vice-versa”; (II) “afirma-se que uma determinada solução política é “ideológica”, isto é, insuficiente para modificar a estrutura, enquanto crê poder modificá-la se afirma que é inútil, estúpida, etc.”; (III) “passa-se a afirmar que toda ideologia é “pura” aparência inútil; estúpida, etc.” (GRAMSCI, [Caderno 7, 1930-1931] 1999, p. 237).

Diante dessas informações é adequado separar quais são as ideologias históricas e orgânicas, necessárias à determinada estrutura, das ideologias “arbitrárias” que são

disseminadas nessa mesma estrutura. As ideologias necessárias possuem “[...] validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.”; [...] as ideologias ““arbitrárias”, não criam mais do que “movimentos” individuais, polêmicas, etc.” (GRAMSCI, [Caderno 7, 1930-1931] 1999, p. 237). É viável ressaltar que, quando referido às ideologias necessárias, o sentido atribuído às palavras que estão entre aspas (“psicológica” e “organizam”) indicam que o homem precisa de alguma ideologia para conduzir aspectos referentes à vida particular e social; em contraste, quando referido às ideologias “arbitrárias”, o sentido atribuído às palavras entre aspas (“arbitrárias” e “movimentos”) é uma metáfora, porque tais ideologias não dependem apenas dos gostos de determinados homens, elas são fatos históricos reais, porque são articuladas de maneiras coercitivas dentro da estrutura conforme determinada superestrutura que a modifica.

A estrutura e a superestrutura podem ser entendidas conforme sucede. Segundo Marx, no trabalho *Para a crítica da economia política*, no prefácio, “[...] as relações de produção formam a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas determinadas de consciência” (MARX, [1859] 1982, p. 25). Ou seja, a estrutura é caracterizada segundo as classes que compõem a sociedade, que constituem a economia, na qual existem as relações de produção e trabalho. Na estrutura há a superestrutura; esta pertence ao escopo das ideologias, mas estas são disseminadas segundo entidades privadas, jurídicas e políticas (Estado), em virtude dos seus interesses.

Para compreender de que maneira a superestrutura atua sobre a estrutura, Gramsci, no *Caderno XIII* (1932-1934), explica: existe a força progressista A (proletários), que luta contra a força regressiva B (burgueses), entretanto, pode ocorrer que A vença B ou B vença A, mas pode suceder que A e B não vençam e se debilitem de maneira recíproca, porém, nesse embate, uma terceira força, C (Estado), intervém de fora e submete o que resta de A e B (GRAMSCI, [Caderno 13, 1932-1934] 2012, p. 77). Além desse exemplo, Gramsci, no *Caderno XII* (1932), explica que a superestrutura é constituída de instituições privadas e o Estado, suas principais características são exercer hegemonia sobre as demais classes da sociedade, ou seja, articular estratégias de consenso e coerção para continuar no poder (GRAMSCI, [Caderno 12, 1932] 2001, p. 20-21). Portanto, Gramsci, no *Caderno VIII* (1931-1932), afirma: “a estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e

contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, [Caderno 8, 1931-1932] 1999, p. 258).

Conforme pode ser observado, na concepção de Gramsci existem ideologias que são necessárias dentro de determinada classe, isto é, as ideologias que são denominadas de orgânicas, que nascem e compõem a organização dos indivíduos. Entretanto, existem ideologias que são utilizadas de instrumentos de domínio, ou seja, são disseminadas, articuladas de maneira precisa, para determinada classe exercer hegemonia. Portanto, no escopo das ideologias, é necessário distinguir qual ideologia está em questão e à qual contexto essa se refere, caso contrário, se essa distinção deixar de ser feita, um pesquisador ou estudioso, pode caracterizar toda ideologia de algo depreciativo.

As ideologias que para Gramsci estão em contradição são similares as que Marx e Engels descrevem e combatem em suas obras, nas quais podem, além dos exemplos expostos, ser caracterizadas assim: as ideologias são fatos históricos reais, elas não residem apenas no subjetivo de alguns homens, porque estão materializadas conforme a superestrutura que modifica a estrutura econômica de determinada sociedade; em seu escopo existem estratégias de domínio e, ao mesmo tempo, em que são utilizadas para exercer coerção sobre determinada classe, é articulado o consenso dessa mesma classe para a hegemonia efetivar-se. Nas palavras de Gramsci:

Para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 387).

A hegemonia se manifesta de diversas maneiras e de acordo com a superestrutura, o que implica existir hegemonias específicas para cada contexto, mas o que existe em comum em toda manifestação hegemônica é a sua relação com a economia da estrutura em que ocorre. Segundo Gramsci, não há dúvidas de que a hegemonia pressupõe os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais será exercida e que a classe dirigente faça sacrifícios de ordem econômica em virtude dos seus interesses, “[...] mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica [...]” (GRAMSCI, [Caderno 13, 1932-1934] 2012, p.

49). Logo, toda hegemonia implica em estratégias minuciosas, que se convertem em lucro, mesmo que para obtê-lo torne-se necessário algum investimento econômico na estrutura.

Na estrutura, a hegemonia pode se manifestar, por exemplo, no escopo da religião ou filosofia. Segundo Engels, em *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã* (1888), as ideologias mais elevadas se afastam da base material, da base econômica e adotam características de filosofia ou religião, o que implica, em alguns homens, “[...] o encadeamento entre as ideias e as suas condições materiais de existência, tornar-se cada vez mais confuso, cada vez mais obscurecido pela interposição de elos intermédios” (MARX, [1888] 1974, p. 89). Entretanto, são apenas as ideologias que se “afastam” da base material e econômica, ou seja, o caráter no qual se manifestam, a partir do domínio intelectual, ignoram as condições de vida históricas e econômicas dos homens sobre as quais a hegemonia ocorre, porém, isso não significa que o grupo que exerce a hegemonia abandona seus interesses referentes à estrutura econômica. Outro exemplo específico refere-se ao escopo da religião, quando Marx, no trabalho *Sobre a questão judaica* (1843), ao dissertar sobre a emancipação religiosa dos judeus alemães e o Estado, explica que a hegemonia dos judeus efetivada ou não, perante o Estado, não se dissocia da esfera econômica, uma vez que a religião de uma classe dentro de determinada sociedade modifica a sua estrutura e, em consequência, a sua economia.

Com efeito, para Gramsci, no *Caderno VI* (1930-1932), a hegemonia que existe nas sociedades contemporâneas é a luta entre a sociedade civil e sociedade política em determinado período histórico. A sociedade civil é compreendida “[...] no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado [...]” (GRAMSCI, [Caderno 6, 1930-1932] 2012, p. 228). Dessa maneira, toda luta hegemônica é política, uma vez que entre sociedade civil e sociedade política, “[...] na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (GRAMSCI, [Caderno 6, 1930-1932] 2012, p. 248).

Portanto, conforme explicita Gramsci, a sociedade burguesa deve ser concebida conforme um bloco histórico, isto é, a estrutura e a superestrutura não se separam, na qual ocorre a luta contra-hegemônica, mas esta luta se manifesta a partir do domínio intelectual e ocorre mediante estratégias ideológicas. Além disso, toda ideologia, antes

de ser combatida, deve ser verificada se é orgânica ou é coercitiva. As ideologias orgânicas são necessárias dentro de determinada classe, porque elas compõem a organização dos indivíduos. E as ideologias coercitivas criam classes subalternas e se manifestam no escopo de determinada filosofia, religião, política, instituições governamentais ou privadas, uma simples notícia de jornal, etc., que impedem alguns homens de possuírem a consciência de sua própria concepção de mundo. *Aqui está o âmbito de atuação da função social do professor, que é combater as ideologias de caráter coercitivas e, por meio delas, apropriar-se dos elementos que a constituem, a fim de fazer com que esses elementos tornem-se ideologias orgânicas a favor das classes populares.* Mas, até aqui, ainda está sem resposta à pergunta que conduz esta pesquisa: Quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani?

3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Esta seção explicita o método de trabalho de Saviani e a sua relação com o tema: a função social do professor. Em seguida procura-se compreender o que não é a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica. E, para efeito de análise, serve de exemplo a “polêmica” expressa por Saviani sobre “as teorias não-críticas” e “as teorias crítico-reprodutivistas” no livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (1983).

3.1 Método

Em 1980 Saviani publica o livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, que é composto de um texto introdutório e dezenove artigos que foram produzidos entre 1971 e 1979 para ministrar aulas ou proferir palestras. Os artigos que compõem o livro se relacionam devido à finalidade didática que possuem e, segundo Saviani, eles foram elaborados com o propósito de “[...] elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 2). E por meio desse mesmo propósito justifica-se o título do livro. Mas, de fato, a partir do próprio título, encontra-se um elemento que indica a função social do professor, que é: uma entre as funções do professor é propiciar condições para os alunos ascenderem do nível do senso comum à consciência filosófica. Entretanto, para melhor compreender os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica, torna-se adequado explicitar a perspectiva de educação escolar e o método de trabalho de Saviani e, em seguida, a relação existente com a concepção materialista de se compreender a função social do professor.

Saviani, na “Introdução” do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, [1980] 2013, p. 1-9), fundamentado em Gramsci, explicita que trabalha a partir da perspectiva de luta hegemônica. E esta se trata de “[...] desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los de interesses populares, dando-lhes consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, uma filosofia” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3). Em seguida, Saviani explicita que

compreende a educação escolar enquanto instrumento de luta hegemônica, mas “luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletário” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3). De modo preciso, Saviani assume uma postura intelectual político-ideológica, em que a educação escolar é instrumento de luta contra-hegemônica, mas a favor das classes populares.

Quanto ao método de trabalho, Saviani fundamenta-se na lógica dialética, indica por Marx, no texto “O método da economia política”, no trabalho *Para a crítica da economia política* (MARX, [1859] 1982, p. 14-19). E o movimento que o método permite no pensamento para a construção do conhecimento Saviani o explicita do seguinte modo: “o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada, é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de construção do pensamento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento (SAVIANI, [1980] 2013, p. 5). Em resumo, o ponto de partida é a experiência, desta ascende-se ao nível do abstrato, depois se alcança o conhecimento concreto, ou seja, dos fenômenos da realidade. E aqui também está a formula que Saviani a utilizou para propor o método da pedagogia histórico-crítica no capítulo “Escola e democracia II - Para além da teoria da curvatura da vara”, do livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (SAVIANI, [1983] 2009, p. 53-72). Nas palavras de Saviani: “Também é fácil perceber o critério de cientificidade do método proposto. Não é do esquema indutivo tal como formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se afiliava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como explicitou Marx no “método da economia política”” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 66).

A perspectiva de educação escolar e o método de trabalho de Saviani se relacionam com a concepção materialista de se compreender a função social do professor do seguinte modo: a perspectiva de educação escolar que esta pesquisa cultiva é a mesma de Saviani, da qual o caráter é uma postura intelectual político-ideológica, em que a educação escolar é instrumento de luta contra-hegemônica, mas a favor das classes populares. E os trabalhos de Gramsci são o referencial teórico para se compreender a noção de educação escolar enquanto instrumento de luta contra-hegemônica, isto é, “para tornar os governados intelectualmente independentes dos

governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 387).

Quanto ao método de trabalho que está em questão, ele é o mesmo que Saviani utiliza, ou seja, a lógica dialética, indicada por Marx, no texto “O método da economia política”, no trabalho *Para a crítica da economia política* (MARX, [1859] 1982, p. 14-19). E a contribuição desse autor que serve de princípio de organização se resume nisso: “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação” (MARX, [1859] 1982, p. 14). De um modo mais simples: o ponto de partida é a experiência, desta ascende-se ao nível do abstrato, depois se alcança o conhecimento concreto, isto é, dos fenômenos da realidade. E mesmo que o concreto ponto de partida seja o concreto real, apenas é possível compreendê-lo após o momento catártico e, em consequência, espera-se tornar-se possível o conhecimento do concreto pensado, que é, para a pesquisa em questão, a compreensão dos elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani.

Para isso, primeiro é adequado compreender o que não é a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica e, para efeito de análise, serve de exemplo a “polêmica” expressa por Saviani sobre “as teorias não-críticas” e “as teorias crítico-reprodutivistas” no decorrer do livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (1983). Em seguida, na próxima seção, esta pesquisa procura compreender: qual é a função social da educação na perspectiva de Saviani? E, qual é a função social da educação escolar na concepção de Saviani? Estas perguntas serão respondidas a fim de conduzirem a compreensão sobre quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica. E mesmo que a concepção materialista de se compreender a função social do professor possui, em quanto instrumento de trabalho, relações específicas com a perspectiva de educação escolar e o método de trabalho de Saviani, isso não significa que esta pesquisa esquiva-se das contradições do pensamento desse autor ou compartilha de suas ideias. De modo parecido, o fato dessa pesquisa se fundamentar em Marx e Gramsci não significa que ela se limita às contribuições desses autores, porque quando necessário outro autor pode vir a contribuir e o seu trabalho é um meio de atribuir rigor científico a este.

3.2 As teorias não-críticas

A expressão “teorias não-críticas” pode ser compreendida conforme um gênero de concepção pedagógica que possui três espécies: (I) pedagogia tradicional; (II) pedagogia nova; (III) pedagogia tecnicista. Estas tendências pedagógicas se diferenciam devido a concepção de educação que possuem, que implica em uma concepção própria de educação escolar e do trabalho do professor. E estas três pedagogias são caracterizadas de “teorias não-críticas” porque, segundo Saviani, concebem apenas a ação da educação sobre a sociedade e desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo (SAVIANI, [1983] 2009, p. 14).

Pedagogia tradicional

Segundo Saviani, na pedagogia tradicional a sua concepção de educação inspira-se na constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino”, que surgiram em meados do século XIX. Pauta-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, na tentativa de consolidar uma sociedade “democrática”. Entretanto, o direito de todos à educação era uma consequência dos interesses da nova classe burguesa que se consolidava no poder, a fim de instituir uma ordem democrática que atendesse aos seus interesses. E a partir dessa concepção de educação, a escola “surge” conforme uma espécie de antídoto à ignorância. Sua função é difundir a instrução através da transmissão dos conhecimentos acumulados segundo a humanidade e sistematizá-los de forma lógica. Sob essas características, a escola é organizada em função daqueles que são os responsáveis para transmitir os conhecimentos acumulados, isto é, os professores. Portanto, o professor tornou-se o centro da escola, porque apenas ele é capaz de transmitir aos alunos o acervo cultural acumulado ao longo da história da humanidade. Sendo assim, revela-se capaz de colocar os alunos em contato com os grandes textos que devem ser entendidos conforme modelos a serem seguidos. Sua prática pedagógica estrutura-se de acordo com um método expositivo que permite a difusão lógica dos conteúdos a serem transmitidos (SAVIANI, [1983] 2009, p. 5-11).

A matriz teórica do método expositivo pode ser identificada segundo a contribuição de Herbart (1776-1841), através da sequência lógica que sucede: (I) ocorre a preparação, na qual o professor recorda para os alunos a lição anterior; (II) a apresentação, na qual o professor apresenta aos alunos um novo conteúdo e que estes

devem assimilar; (III) a assimilação, que ocorre conforme a comparação do conteúdo novo com o velho; (IV) a generalização, que significa se o aluno assimilou o novo conhecimento transmitido por meio dos conteúdos novos e velhos, ele é capaz de identificar os fenômenos correspondentes aos conhecimentos adquiridos; (V) a aplicação, na qual o aluno deve praticar os conhecimentos que o professor transmitiu por meio dos exercícios que devem ser levados para casa e, ao resolvê-los, prova para o professor se aprendeu ou não os conhecimentos transmitidos (SAVIANI, [1983] 2009, p. 40-41).

Essas etapas da práxis pedagógica possuem relação com o método indutivo formulado segundo Bacon (1558-1626), que corresponde às três etapas do processo do conhecimento científico, que são: a observação, a generalização e a confirmação. Na observação, as etapas do método de Herbart que possuem relação são: a preparação, a apresentação e a assimilação. Quanto à generalização, no método indutivo, que significa extrair elementos de determinada classe de fenômenos, a etapa do método de Herbart que possui relação também é a generalização, na qual se extraem os elementos de determinados fenômenos que correspondem ao processo de obtenção do conhecimento. E a confirmação, no método indutivo, possui relação com a aplicação do método de Herbart, isto é, uma vez que o aluno resolveu os exercícios de modo correto, significa que este adquiriu o conhecimento transmitido pelo professor (SAVIANI, [1983] 2009, p. 40-41).

Sobre essa abordagem que Saviani faz da pedagogia tradicional torna-se adequado a seguinte observação em relação à função social do professor: na pedagogia tradicional os conteúdos escolares apenas são expostos de acordo com o professor, devido a essência do método expositivo, em que consiste o professor expor determinado conteúdo e o aluno o ouvir. Isso significa que o professor não possui o compromisso de considerar aquilo que o aluno pensa em relação a determinado conteúdo, porque a função do aluno é conceber aquilo que é transmitido pelo professor e depois provar se a aprendizagem efetivou-se ou não por meio de exercícios (testes). Portanto, pode se dizer que, a função “social” do professor é apenas expor e reproduzir para os alunos os conteúdos escolares.

O método em que o professor pauta-se para desempenhar a práxis pedagógica não pode ser entendido conforme fosse a sua função social, porque o método é apenas uma entre as várias etapas do trabalho pedagógico, que contribui para a função social do professor ocorrer. Existem outros fatores que implicam na práxis pedagógica e

interferem no trabalho do professor, e tais fatores exigem de sua função social de outra maneira. Tais fatores podem ser compreendidos conforme o próprio sistema de ensino, que é de caráter político-ideológico, ou a vida material e psicológica dos alunos, que interfere no trabalho do professor. Ou as determinações do monopólio capitalista, que disseminam suas ideologias nas escolas, utilizando-as de instrumento para exercer hegemonia. Mas independente de quais fatores estão em questão, de alguma maneira eles estabelecem relação com o trabalho do professor e condicionam a sua função social. A partir de um ângulo mais estreito, em relação direta ao professor, tais fatores podem ser entendidos conforme as condições materiais em que o ensino ocorre. A maneira em que o professor organiza as aulas que pretende ministrar e até mesmo a sua formação acadêmica. Cada um desses fatores antecede e interfere na práxis pedagógica e, em consequência, condicionam a função social do professor.

A função social do professor não pode ser reduzida a alguma concepção de educação. Entretanto, isso não significa que o professor ao exercer a práxis pedagógica não deve desempenhá-la de acordo com a concepção de educação que trabalha. Mas, ao contrário, a práxis pedagógica deve corresponder à determinada concepção de educação, isto é, ao método que tal concepção preconiza. Por exemplo: foi mencionado que na pedagogia tradicional a sua concepção de educação pauta-se no princípio de ordem democrática, o centro da escola é o professor e o método em que este trabalha é o expositivo, o que implica o trabalho do professor está condicionado a esses pressupostos e, em consequência, a sua função social. Logo, o método pode ser entendido enquanto o “fio” condutor que contribui para o professor exercer a sua função social, mas esta não depende apenas de um bom método.

Pedagogia nova

Segundo Saviani, na pedagogia nova a sua concepção de educação pode ser entendida conforme um fator de equalização social, isto é, enquanto um instrumento para corrigir os problemas do fenômeno educativo. A função dessa concepção é ajustar, adaptar as pessoas à sociedade, implantando nelas o sentimento de aceitação aos demais indivíduos. Entendida dessa maneira, a educação contribui para constituir uma sociedade em que as pessoas não se importam com as diferenças uma das outras, mas se aceitem e se respeitem. Sob essa perspectiva de educação, a escola está condicionada a uma nova organização, tornando-se alegre, movimentada, barulhenta e colorida. Está

adaptada em função do aluno e centra-se nos aspectos psicológicos para que esses aprendam de maneiras diferentes, fazendo descobertas, sem que todo o conhecimento seja oferecido pelo professor. Nela, os alunos são agrupados segundo áreas de interesses e a aprendizagem torna-se consequência de uma iniciativa livre. Nessa escola, o professor trabalha conforme fosse uma espécie de estimulador e orientador da aprendizagem. Trabalha com pequenos grupos de alunos, em um ambiente propício de estímulos, com muitos materiais didáticos, bibliotecas, etc. Entretanto, a práxis pedagógica pauta-se em um método que faz com que o ensino torna-se uma espécie de projeto de pesquisa, tanto para o professor quanto para o aluno (SAVIANI, [1983] 2009, p. 6-9).

O método em que o professor se pauta para organizar a práxis pedagógica possui conforme referencial teórico a contribuição de Dewey (1859-1952) e pode ser entendido do seguinte modo: (I) o ensino começa com uma atividade; (II) a partir de determinada atividade estrutura-se um problema; (III) em decorrência do problema ocorre o levantamento de dados; (IV) depois do levantamento de dados são formuladas as hipóteses; (V) ocorre a experimentação, em que o professor e os alunos comprovam as hipóteses e respondem ao problema (SAVIANI, [1983] 2009, p. 42-43). Em resumo, por meio desse método, a função “social” do professor é organizar o ensino de acordo com o processo de desenvolvimento da ciência. O ensino torna-se uma espécie de processo de pesquisa, em que os conteúdos escolares passam a ser tratados conforme problemas a serem pesquisados e resolvidos. Além disso, esse método de ensino centra-se nos alunos, em suas faculdades psicológicas, motivações e interesses, para que esses se desenvolvam e obtenham o conhecimento.

Para efeito de explicação é viável enfatizar a diferença entre o método da pedagogia nova e da pedagogia tradicional segundo Saviani. Na pedagogia tradicional, por meio do método, a função “social” do professor é transmitir os conhecimentos obtidos conforme a ciência, isto é, os conhecimentos sistematizados e acumulados ao longo da história da humanidade. E para o ensino prosseguir centra-se no próprio professor, nos conteúdos e no aspecto lógico. No entanto, no método da pedagogia nova, para o ensino realizar-se, a função “social” do professor centrar-se no aluno, nos procedimentos, no aspecto psicológico, nas motivações e interesses, para que este obtenha o conhecimento. Nas palavras de Saviani, “[...] nos métodos novos, se privilegiam os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto que lá, nos métodos

tradicionais, se privilegiam os processos de transmissão dos conhecimentos já obtidos” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 43).

Sobre essa interpretação que Saviani faz da pedagogia nova é apropriado a seguinte observação em relação à função social do professor: na pedagogia nova privilegiam-se os processos de obtenção do conhecimento e o professor desempenha a sua função social quando cumpre os pressupostos do método. Mas mesmo que o professor atenda aos pressupostos do método, isso não significa que a sua função social concretizou-se enquanto fenômeno real, mas que ela apenas foi exercida enquanto fenômeno pensado, porque para que essa função se efetive, o processo de ensino deve tornar-se significativo para o aluno. Por exemplo: posto que, no método da pedagogia nova privilegiam-se os processos de ensino, portanto, é possível que o aluno adquira o conhecimento transmitido pelos conteúdos escolares de modo significativo; e de modo similar acontece com o método da pedagogia tradicional, que atribui ênfase na transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade pelo professor; desse modo, independente de qual seja o método pedagógico, se os conteúdos escolares tornam-se significativos para os alunos e estes saibam utilizar tais conhecimentos em sua vida cotidiana, isso significa que a função social do professor pode efetivar-se.

Pedagogia tecnicista

Segundo Saviani, a pedagogia tecnicista pauta-se no pressuposto de neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, mas procura reordenar o processo educativo de maneira que se torne objetivo e funcional. Seu referencial teórico pertence ao escopo da “[...] psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 13). Sob essa perspectiva, a função da educação escolar é formar pessoas eficientes, aptas para contribuir com o crescimento da produção da sociedade. Em consequência, torna-se responsabilidade do processo educativo treinar os alunos para executarem diversas funções que são requeridas de acordo com o sistema de produção social. Dessa maneira, a educação contribui de modo efetivo para solucionar os problemas do fenômeno educativo (SAVIANI, [1983] 2009, p. 10-13).

Nessa concepção de educação a escola torna-se burocrática em nível extremo, uma vez que técnicos e especialistas de diversas áreas do conhecimento são os responsáveis para planejar e organizar o ambiente escolar de forma racional, neutra e objetiva. Entretanto, o professor e os alunos passam a serem os executores do processo educativo, que é organizado por técnicos e especialistas. O resultado dessa reorganização da escola converte-se na garantia de eficiência, que compensa e até corrige deficiências do trabalho do professor. Este, uma vez que está sujeito a um dado processo de ensino que é planejado de acordo com técnicos ou especialistas, possui enquanto função “social” transmitir os conhecimentos que lhe foram confiados. Isso implica que o método em que trabalha está sujeito ao planejamento do processo de ensino que lhe foi concebido. Logo, entende-se que o “método” resume-se em cumprir determinado programa de ensino, uma vez que o professor torna-se o precursor daquilo que técnicos ou especialistas planejaram (SAVIANI, [1983] 2009, p. 10-13).

Saviani não expõe um método minucioso sobre a pedagogia tecnicista em que o professor deve pautar-se, conforme foi apresentado na pedagogia tradicional e na pedagogia nova. Porque o que a concepção tecnicista fez foi tentar introduzir na escola processos de ensino que atendessem a maneira de funcionar do sistema de produção capitalista. Nas palavras de Saviani, essa concepção “[...] perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 13). Isto é, foi segundo o setor produtivo que os seus problemas foram extraídos e levados para a escola, com o objetivo de que ela atendesse as suas necessidades. Em consequência, o trabalho do professor e o dos alunos tinha que atender as necessidades do setor produtivo. Mas visto que a escola não estava resolvendo os problemas do setor produtivo ou outras dificuldades que se referem ao fenômeno educativo, o professor passou a ser caracterizado de reprodutor ou executor do conhecimento.

Essas considerações sobre a pedagogia tecnicista permitem a seguinte observação: Mesmo que Saviani não tenha exposto um método sobre essa concepção, ela não deixa de contribuir para compreender a função social do professor. Porque, além da reflexão teórica realizada até o instante, a contribuição que pode ser extraída dessa concepção de maneira explícita é que: o professor, ao exercer a sua função, não pode concentrar todos os seus esforços para atender as demandas do contexto social. Se dessa maneira a práxis pedagógica proceder, o professor corre o risco de tornar-se apenas um reprodutor dos

conteúdos escolares e acreditar que cumpre com a sua função social porque transmite conhecimentos aos alunos que vão ao encontro dos problemas sociais.

Uma parte dos elementos que condicionam a função social do professor está na sala de aula representada de acordo com as condições de vida dos alunos, isto é, a vida material, psicológica, sonhos e expectativas. Mas isso não significa que o professor deve direcionar todos os seus esforços para satisfazer as necessidades dos alunos e deixar de dedicar-se aos problemas sociais. Por exemplo, cabe lembrar a pedagogia nova, em que o professor dedicou a atenção aos processos de obtenção do conhecimento segundo a iniciativa dos alunos, mas devido ao método no qual o professor trabalha permitir estruturar os conteúdos escolares como se fossem problemas que devem ser investigados, em consequência, o professor e os alunos, após estruturarem ou encontrarem um dado problema, precisam coletar dados de diversas categorias para resolvê-lo, o que implica, algumas vezes, não saírem da etapa de coleta de dados porque não conseguem satisfazer as suas curiosidades ou responder aos problemas propostos.

Portanto, em relação a qualquer método pedagógico, uma vez que o método é uma categoria de elementos que condicionam a função social do professor, é de responsabilidade do professor questioná-lo antes de utilizá-lo, a fim de saber se tal método é o mais adequado para o seu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Por exemplo: é o método sugerido pela pedagogia tradicional que faz com que o professor receba as características de apenas transmissor, expositor dos conteúdos escolares, entre outras denominações, ou são os pressupostos de concepção de educação que condicionam o professor ao método e faz com que ele apresente tais características? Ou melhor, e se considerada a hipótese de que o método da pedagogia tradicional é o mais adequado para o professor trabalhar e os alunos aprenderem, mas a concepção de educação que o embasa por pertencer a um determinado sistema educacional político-ideológico não considera as suas características em si, uma vez que apenas considera um ideal de educação que pretende alcançar, o problema não está no método, mas sim no modo em que o método é concebido dentro de um sistema educacional político-ideológico. Ou, se o método da pedagogia tradicional e o método da pedagogia nova são bons, mas, primeiro, foram descaracterizados, criticados por determinado autor, para que este, em seguida, apresente um método novo como se fosse o melhor? E, se determinado autor, enquanto vivo, apoia-se na pedagogia tradicional, na pedagogia nova e na pedagogia tecnicista, descaracterizando-as, a fim de fazer com que o método que propõe seja aceito pelos professores? Independe desses exemplos, é adequado refletir:

para que serve um método bem estruturado, científico, que contribui para o professor exercer a sua função social, se ele é concebido dentro de um sistema educacional político-ideológico que o utiliza para exercer hegemonia sobre a classe que já é oprimida?

A rigor, o que está em questão é que, o professor para exercer a sua função social não deve extrair os elementos que servem para organizar a práxis pedagógica de um único ângulo. Por exemplo: segundo Saviani, “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 13). Isso significa que em cada concepção de educação, a função social do professor foi explicitada. Assim, a função social do professor na pedagogia tradicional é fazer (impor) o aluno a aprender; na pedagogia nova possibilitar que o aluno aprenda a “aprender”; enquanto que na pedagogia tecnicista é ensinar os alunos a aprender a fazer (executar).

Diante dessas considerações sobre as “teorias não-críticas”, uma vez que estas possuem aspectos negativos e positivos, similar a qualquer outra concepção pedagógica, para compreender melhor a função social do professor, torna-se adequado encerrar o assunto com uma contribuição de Bacon, quando no *Novum Organum*, no aforismo XCV, ao explicar de que maneira concebe uma filosofia verdadeira e pura, menciona a seguinte analogia sobre os empíricos e os dogmáticos:

Os que se dedicaram às ciências foram os empíricos, ou dogmáticos. Os empíricos, à maneira das formigas, acumulam e usam as provisões; os racionalistas, à maneira das aranhas, de si mesmos extraem o que lhes serve para a teia. A abelha apresenta a oposição intermediária: recolhe a matéria-prima das flores do jardim e do campo e com seus próprios recursos a transforma e dirige (BACON, [1620] 1999, p. 76).

Para efeito de metáfora, a analogia em questão pode ser interpretada do seguinte modo: o professor “formiga” apenas coleta dados e não sabe extrair conclusões para desempenhar a sua função social por meio da práxis pedagógica. O professor “aranha” se satisfaz apenas com conceitos, a mente é autossuficiente, acredita ser capaz de resolver sozinho qualquer problema de modo racional e condiciona a práxis pedagógica a si mesmo e, em consequência, a sua função social. O professor “abelha” é aquele que sabe extrair os elementos necessários do contexto social, dos alunos em sala de aula, do conteúdo que pretende transmitir, do método, de si mesmo, para poder exercer a sua função social por meio da práxis pedagógica.

3.3 As teorias crítico-reprodutivistas

A expressão “teorias crítico-reprodutivistas” pode ser compreendida conforme um gênero que se predica de três espécies de teorias, que são: a “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, que se encontra no trabalho *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975), de autoria de Bourdieu (1930-2002) e Passeron (1930-); a “teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado”, que pode ser compreendida por meio dos trabalhos *Ideologia e aparelhos ideológicos* (s. d.) e *Posições* (1977), de acordo com Althusser (1918-1990); e, a “teoria da escola dualista”, exposta no livro *L'école capitaliste en France* (1971), dos autores Baudelot (1938-) e Establet (1938-). Essas teorias recebem o adjetivo de “crítico-reprodutivistas” devido ao fato de chegarem à conclusão de que a função da educação consiste em reproduzir a sociedade em que está inserida. Além disso, não possuem uma proposta pedagógica, apenas explicam a maneira conforme a escola é constituída e funciona. Logo, essas teorias possuem caráter reprodutivista porque descrevem os problemas do fenômeno educativo, mas não apresentam soluções para os problemas que descrevem (SAVIANI, [1983] 2009, p. 14-32).

Devido a essas teorias não possuírem uma proposta pedagógica, não é adequado aprofundar-se em suas categorias, para não entrar em um caminho distante do objetivo proposto por esta pesquisa, que é compreender: quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani? Mas o fato dessas teorias não possuírem um método pedagógico não impede de extrair alguma contribuição referente à função social do professor por meio do estudo que Saviani fez delas. Em relação à educação escolar, Saviani apresenta a seguinte conclusão após o estudo das “teorias crítico-reprodutivistas”: “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 28). Uma vez que a escola é determinada pela sociedade torna-se adequado perguntar: qual é a função social da educação na perspectiva de Saviani? E, qual é a função social da educação escolar na concepção de Saviani? Estas perguntas serão respondidas a fim de conduzirem a compreensão sobre quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica.

4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR

Esta seção procura compreender qual é a função social da educação e a função social da educação escolar na concepção de Saviani. Em seguida, procura compreender quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani.

4.1 A função social da educação

Qual é a função social da educação na perspectiva de Saviani? Para responder a essa pergunta primeiro será caracterizado de que maneira o homem produz a educação. Em seguida será caracterizado o que é educação.

A produção da educação

Para caracterizar o modo no qual o homem produz a educação é adequado destacar ao menos três fragmentos de textos escritos por Saviani. Os três fragmentos de textos possuem natureza similar e podem ser encontrados em publicações distintas. A importância de apresentá-los é para distinguir entre o modo no qual é produzida a educação, do que é a educação caracterizada sob a perspectiva do todo.

O primeiro fragmento de texto pode ser encontrado no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, no capítulo primeiro, denominado de “Sobre a natureza e Especificidade da Educação”¹², quando Saviani afirma: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 11).

Sobre essa passagem de texto é adequado destacar que: primeiro, a educação é um fenômeno próprio da existência do homem, portanto, a educação não se limita à

¹²O fato de ter mencionado que o fragmento de texto pode ser encontrado no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* significa que o capítulo em questão foi publicado em mais de um lugar. Para justificar essa afirmação na sequência consta uma nota de rodapé do próprio autor: “Comunicação apresentada na mesa-redonda sobre a “Natureza e Especificidade da Educação”, realizada pelo INEP, Em Brasília, no dia 5 de julho de 1984. Publicado anteriormente no *Em Aberto*, INEP, n., 22, 1984” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 11).

escola; segundo, a educação é um processo de trabalho que coincide com a existência do homem, logo, é na especificidade da natureza do homem que se deve compreender o modo no qual é produzida a educação. Sobre essas premissas é adequado destacar que: a primeira premissa possui sentido lógico e não histórico se comparada com a segunda, porque a existência do homem antecede a existência da escola; enquanto que, na segunda premissa, a história da especificidade da natureza do homem permite explicar a existência da escola e, portanto, da educação. Entretanto, sob o sentido dessas duas premissas, cabe deixar claro que, Saviani não está falando de educação escolar.

Sob esse enfoque torna-se adequado a pesquisa fazer a distinção: o processo no qual o homem produz a educação sob a especificidade de sua natureza é distinto do processo no qual o homem produz a educação por meio da escola. Isso significa que, existe a função social da educação independente da existência da escola e a função social da educação por meio da escola. Portanto, a pesquisa nesse momento preocupa-se em compreender, independente da existência da escola, o processo no qual o homem produz a educação sob a especificidade de sua natureza, para depois alcançar a compreensão do que é educação e, por fim, compreender qual é a sua função social.

O segundo fragmento de texto que merece destaque e está em consonância com o que foi exposto encontra-se no livro *Marxismo e educação: debates contemporâneos*, organizado por Lombardi e Saviani, no capítulo nove, denominado de “Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes”, quando Saviani afirma: “Considerando que a educação é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (SAVIANI, [2005] 2008, p. 224). O conteúdo dessa passagem de texto serve de critério para reforçar a primeira premissa que foi levantada, que foi: uma vez que a educação coincide com a existência do homem, ela antecede a existência da escola. Portanto, é na realidade da natureza humana que se deve compreender o que é a educação. Entretanto, de que modo Saviani explicita a especificidade da natureza humana?

Para responder a essa pergunta, no artigo mencionado agora pouco, Saviani fundamenta-se na concepção marxista de homem e afirma:

Nos *Manuscritos* econômicos, redigidos em 1844, Marx procura entender em que consiste a essência humana, correlato entre outras denominações que também aparecem no texto, como natureza humana e realidade. E a resposta que encontra para a pergunta é o trabalho. O

conteúdo da essência humana reside no trabalho (SAVIANI, [2005] 2008, p. 225).

Conforme indica essa passagem de texto, o conteúdo da essência humana reside no trabalho e, para Saviani, a educação se explica de acordo com a essência humana, portanto, a educação é uma forma de trabalho. Sobre esse ponto, de o conteúdo da essência humana residir no trabalho, foi dedicada a seção “Sociedade Capitalista”, em que foi possível observar a mesma conclusão por meio da contribuição do próprio Marx. Mas dizer que a educação é uma forma de trabalho não é o mesmo que explicar o processo no qual o homem produz a educação. E mesmo explicado qual é esse processo torna-se necessário caracterizar qual é a categoria de trabalho a que a educação pertence, pois existe trabalho material e trabalho não material.

Em relação à maneira conforme a espécie humana produz a educação, agora se torna o momento adequado para considerar o terceiro fragmento de texto mencionado. Este se encontra no livro *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de ensino no Brasil*, no capítulo sete, denominado de “Educação e Contemporaneidade”, quando Saviani diz:

Ora, se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide com a origem do homem (SAVIANI, 2013, p. 79).

Essa passagem de texto pode ser considerada o fio condutor para explicar o processo no qual o homem produz a educação e, ao mesmo tempo, a educação produz o homem¹³. Além disso, contribui para melhor compreensão de muito do que foi exposto em momentos anteriores; por exemplo: quando foi mencionado que o homem necessita transformar a natureza para garantir a sua existência, exalta-se a especificidade de sua

¹³É oportuno destacar que, até o presente momento se justifica o fato de ter mencionado que os três fragmentos de textos possuem natureza similar e podem ser encontrados em publicações distintas. As passagens de textos supracitadas possuem premissas em que o autor pressupõe serem verdadeiras para, em seguida, desenvolver outros conteúdos e, em consequência, estabelecer uma relação de causa e efeito sobre o ponto de partida e a conclusão obtida sobre determinado assunto, fazendo com que a conclusão seja sempre verdadeira. Entretanto, o sentido de verdade aqui não deve ser observado apenas sob o ângulo da lógica e muito menos sob o ângulo de algo ser verdadeiro ou falso, mas sim de forma ideológica, no sentido de conduzir alguém.

própria essência, que é o trabalho; e ao mesmo tempo em que o homem produz a sua existência por meio do trabalho ele se educa porque entra em um processo educativo; por fim, cabe enfatizar, uma vez que a origem da educação coincide com a existência do homem e é um fenômeno próprio dessa espécie, a educação antecede a existência da escola e de modo similar pode precedê-la, porque enquanto existir homem haverá educação.

Entretanto, uma vez que o homem no processo de produção da sua própria existência se educa, mas educar-se é próprio da natureza humana, isto significa que: desde o homem mais primitivo ao mais contemporâneo, sejam quais forem os meios de produção que garantam a existência de cada indivíduo singular, existe um processo educativo? Sim. É isto o que constata a passagem de texto supracitada quando menciona: “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide com a origem do homem” (SAVIANI, 2013, p. 79). Mas de que maneira é possível ilustrar essa afirmação para aproximá-la da realidade objetiva?

Perante o contexto nada impede de responder a questão assim, por exemplo: o homem primitivo ao afiar a lança para caçar, processo esse necessário para a obtenção de alimento e da produção de sua própria existência, tomou conta de que quanto mais afiada a lança poderia matar um animal mais rápido, portanto, ao tomar conta de sua descoberta aprendeu com ela, isto é, educou-se. Agora, um exemplo contemporâneo à sociedade brasileira, ou seja, mais próximo da realidade objetiva e não tão histórico quanto o que foi apresentado: a criança que é explorada para vender drogas, processo esse necessário para a produção da sua própria existência e não sempre para garantir o seu próprio alimento, tomou-se conta de que quanto mais ela vende drogas, mais ela obtém dinheiro, mesmo este pertencendo ao chefe do tráfico, portanto, ela aprendeu, educou-se.

Cabe agora perguntar: qual é a relação entre os dois exemplos apresentados? Os dois exemplos apresentaram um processo no qual é produzida a educação, isto é, quando mencionado o exemplo do homem primitivo, este se educou em consequência do processo, da ação de afiar a lança. Quando mencionado sobre a criança que vende drogas, esta se educou devido ao processo de vender drogas. Portanto, aqui se encontra a justificativa do contexto ter-se preocupado em compreender o processo no qual se explica a produção da educação, isto é, sob a perspectiva do todo, sem ser apenas a educação escolar, porque a educação entendida enquanto uma especificidade da

natureza humana (trabalho) implica em diversos modos de ser produzida; modos de produção que não são sempre pedagógicos, mas que implicam em apenas garantir meios para sobreviver¹⁴.

Sobre o contexto exposto tornar-se adequado a seguinte observação: a produção do homem é trabalho e ao mesmo tempo em que este trabalha produz a educação. Este é o processo que caracteriza a produção da educação. Esta afirmação justifica-se na seguinte passagem de texto escrita por Saviani: “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2013, p. 79). Mas cabe aqui ressaltar o movimento de mediação que a referida passagem de texto expressa, isto é, ao mesmo tempo em que o homem produz a educação por meio do trabalho, a educação produz o homem por meio de uma nova forma de trabalho. Mas que nova forma de trabalho é essa? Ou melhor, se educação é trabalho, a que categoria de trabalho ela pertence?

Para finalizar a exposição sobre o modo de compreender o processo pelo qual o homem produz a educação sob a especificidade de sua natureza, cabe compreender a educação enquanto uma categoria de trabalho não material em que o seu produto não se separa do ato de produção. Esta afirmação justifica-se quando Saviani no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, no capítulo um, “Sobre a Natureza e Especificidade da Educação”, menciona:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza [...] (SAVIANI, [1991] 2012, p. 20, grifo nosso).

Conforme indica a passagem de texto, a categoria educação é caracterizada de trabalho não material. Entretanto, se existe trabalho não material é porque existe trabalho material. Aqui entra uma questão de lógica, isto é, quando se parte de uma negação para afirmar algo, basta negar a própria negação para poder verificar o seu contrário. Ou conforme a linguagem técnica de alguns estudiosos em lógica, quando se

¹⁴Essa premissa pode ser ilustrada por meio do livro ou filme *O Senhor das Moscas* (*Lord of the Flies*). O livro foi escrito por William Golding e publicado em 1954, depois recebeu Prêmio Nobel em 1983. E em 1963 Peter Brook fez com que o conteúdo do livro se tornasse filme. De modo geral, a história narra o fato de crianças educadas nos valores da alta sociedade, mas que sofreram um acidente, em que o avião cai no mar e elas se direcionam até uma ilha. Nessa ilha, para alguns sobreviverem, toda diplomacia tem que ser deixada de lado. Cf. BROOK, Peter. *O Senhor das Moscas* (*Lord of the Flies*). Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=o+senhor+das+moscas.

quer compreender o contrário de uma negação basta fazer uma “Dupla Negação” (MORTARI, 2001, p. 265-266). Portanto, a pergunta a ser feita agora é: de que maneira Saviani faz a distinção entre produção material e não material? A resposta a essa pergunta pode ser encontrada no livro supracitado, no capítulo cinco, denominado de “A materialidade da Ação Pedagógica e os Desafios da Pedagogia Histórico-Crítica”¹⁵, quando Saviani menciona:

[...] quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não material, de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. *Quando nós falamos que a educação é uma produção não material, isso significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção* (SAVIANI, [1991] 2012, p. 90, grifos nosso).

Conforme indica essa passagem de texto, a distinção entre produção material e produção não material se faz sob o aspecto do produto, da finalidade e do resultado que o próprio produto gera, e se não existe produto não existe produção, seja esta material ou abstrata. E se existe produção é porque existe consumo. A relação entre consumo e produção pode ser compreendida por meio da contribuição de Marx, quando no trabalho *Para a Crítica da Economia Política*, na “Introdução”, menciona:

A produção é também imediatamente consumo. Consumo duplo, subjetivo e objetivo. [Primeiro]: o indivíduo, que ao produzir desenvolve suas faculdades, também as gasta, as consome, no ato da produção, exatamente como a reprodução natural é um consumo de forças vitais. Segundo: produzir é consumir os meios de produção utilizados, e gastos, parte dos quais (como na combustão, por exemplo) dissolve-se de novo nos elementos universais. Também se consome a matéria-prima, a qual não conserva sua figura e constituição naturais, esta ao contrário é consumida. *O próprio ato de produção é, pois, em todos os seus momentos, também atos de consumo* (MARX, 1982, p. 7-8, grifo nosso).

Sob esse aspecto é possível compreender que, a “produção da educação” pertence à categoria trabalho não material, em que o seu produto não se separa do ato de produção, mas o produto que permite a produção da própria educação é o homem.

¹⁵Esse capítulo possui quantidade razoável do seu conteúdo publicado em outro trabalho do autor (Cf. SAVIANI, D. (1994). “Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica”. In: Silva Jr., C. A. (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, pp. 243-267). Segundo Saviani o texto ao ser inserido no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* “[...] retoma, modificando e atualizando, o tema da conferência de encerramento do Simpósio de Marília” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 89).

Assim, falar que em educação o produto não se separa do ato de produção significa que, o homem, ao mesmo tempo em que produz a educação, ele a consome.

Mas sob esse ponto, isto é, entre produção e consumo da educação, se estabelece uma relação de mediação entre as forças: energia humana gasta, que permite a produção da educação; com as forças que são convertidas em função do seu consumo, ou seja, energia humana produzida em função da educação. Estas forças são novas, subjetivas, que permitem caracterizar a especificidade da educação sob o aspecto do seu produto (o homem). Estas forças são a especificidade da educação que, segundo Saviani refere-se “[...] aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza [...]” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 20).

Educação

Diante do contexto exposto torna-se o momento adequado para perguntar: identificado que, a educação é produzida ao mesmo tempo em que o homem produz a sua existência, sob a especificidade de sua natureza, uma vez que esta é o trabalho, e, ao mesmo tempo, a educação produz o homem na forma de uma segunda natureza e é entendida como trabalho não material, em que o seu produto não se separa do ato de produção, de que maneira Saviani define educação? Para responder a essa pergunta serão destacadas duas passagens de textos escritos por Saviani e verificado se em cada uma delas consta alguma objeção ou não. Em seguida, o contexto, de modo específico, passará a compreender qual é a função social da educação.

A primeira passagem de texto que merece destaque encontra-se no livro *O lunar de Sepé: dilemas e perspectivas na educação*, no capítulo quatro, chamado de “Ética, Educação e Cidadania”, no subtítulo denominado de “O Homem e os Valores”¹⁶, quando Saviani afirma: “Em suma, podemos considerar que, sendo a educação a formação do homem, *entendida em seu conceito amplo*, ela não é outra coisa senão o próprio processo de produção da realidade humana em seu conjunto” (SAVIANI, 2014, p. 54, grifo nosso).

¹⁶O texto desse subtítulo possui uma parte do seu conteúdo que pode ser encontrada em outra publicação do autor, no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, no capítulo três, denominado de “Valores e Objetivos na Educação” (Cf. SAVIANI, [1980] 2013, p. 43-45).

Sobre essa afirmação é necessário destacar: primeiro, a afirmação em si atende de modo preciso ao contexto da pesquisa, no sentido de compreender de que maneira Saviani define educação. E, conforme é possível observar, a definição de educação apresentada é entendida sob a perspectiva do todo, em seu conjunto, e, pode-se dizer que, é imanente à natureza humana.

Segundo, uma vez que a educação é o processo de produção da realidade humana em seu conjunto, isto significa que o homem não se educa apenas enquanto indivíduo singular. Mas o homem enquanto ser gregário, que necessita transformar a natureza por meio do trabalho, para garantir a sua existência, concebe os conhecimentos históricos que são acumulados segundo a humanidade de uma época para à outra. Tais conhecimentos são transmitidos de várias maneiras, por exemplo, de uma geração para a outra e, sob a perspectiva do todo, por meio dos diferentes tipos de relações sociais existentes.

Terceiro, no processo de produção da realidade humana, esta entendida enquanto seres determinados, que se situam em uma época e lugar, a educação entendida enquanto a formação do homem faz com que cada indivíduo singular torna-se contemporâneo à sua época. E devido ao fato de a educação ser a formação do homem, entende-se que a espécie humana se forma a cada instante; por exemplo, o homem no processo de produção da sua existência está sujeito à ação ou efeito de se formar. E, aqui, a palavra “formar” pode ser entendida em seu sentido mais simples, no sentido de algo tomar alguma forma.

Perante essas considerações pode-se dizer que, a definição de educação exposta, mesmo sendo muito ampla e parecendo ser superficial, permite extrair diversas implicações. E nada impede de que tais implicações passem a ser critérios para derivar novos argumentos e que estes impliquem em novas consequências. Mas diante do exposto pode se concluir que, a passagem de texto apresenta forte conteúdo, sustentando-se.

Em relação à segunda passagem de texto que define educação, ela pode ser encontrada em ao menos três publicações diferentes de Saviani, por exemplo, no livro *O lunar de Sepé: dilemas e perspectivas na educação*, no capítulo quatro, denominado de “Ética, Educação e Cidadania” e no capítulo oito, denominado de “Importância da Filosofia para a Educação” (SAVIANI, 2014, p. 54 e 107); no livro *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de ensino no Brasil*, no capítulo sete,

denominado de “Educação e Contemporaneidade” (SAVIANI, 2013, p. 80); e, de modo similar, no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, no capítulo primeiro, denominado de “Sobre a natureza e Especificidade da Educação” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 13). A rigor, a definição de educação é:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, *o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, [1991] 2012, p. 13, grifo nosso).

Essa citação contribui para o contexto da pesquisa de três maneiras: primeiro, porque uma de suas partes está relacionada com um pouco do que foi apresentado em momentos anteriores e, em consequência, reforça um pouco do que já foi exposto, pode-se dizer que, tal parte é o substrato para a pesquisa avançar; segundo, porque outra parte define educação de modo preciso e atende ao conteúdo da pesquisa, no sentido de aproximá-la ao seu objetivo, que neste momento é compreender de que modo Saviani define educação; terceiro, porque outra parte conduz ao objetivo central que foi proposto no início do texto, que é compreender a função social da educação.

A parte da citação que está sendo denominada de substrato é a que Saviani menciona: “Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 13). Sobre essa frase é possível inferir que: o homem precisa transformar a natureza para garantir os seus meios de subsistência (mesmo que tal natureza seja o próprio homem), mas o processo de transformar a natureza gera uma produção determinada; essa produção, que é intencional, possui a sua origem na matéria prima que a compõe e na ação do homem que a transforma, e esta ação é o trabalho; entretanto, no trabalho o homem entra em um processo educativo, processo que se torna intencional, mesmo que o indivíduo que opera determinada ação não se dê conta que ela é fruto de um trabalho repetitivo, acumulado ao longo da história da humanidade; portanto, a educação passa a ser um trabalho intencional, uma vez que esta é indissociável do ato de qualquer produção determinada.

Sob esse ponto de vista, de a educação ser um trabalho intencional, torna-se o momento adequado para compreender a segunda parte da citação, a que define educação, que é: “Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 13). Sobre essa definição de educação é possível destacar que: educação é trabalho, que faz parte da categoria trabalho não material, em que o seu produto não se separa do ato de produção; sua produção é direta e intencional, porque age com a intenção de conduzir para algum fim determinado produto; o seu produto é o homem, indivíduo singular, que ao ser educado se forma por meio do conhecimento; e esse conhecimento não é apenas individual, mas é alheio e coletivo, porque é produzido segundo a humanidade ao longo da história de sua existência. A rigor, o conteúdo central da definição de educação exposta é: educação é o fato de determinado indivíduo conceber conhecimentos para a sua formação.

Sob um ângulo mais simples de se compreender a definição de educação exposta pode se dizer que, educação é a formação do homem. Mas o homem, entendido enquanto indivíduo singular, que faz parte de um contexto determinado, ou seja, um tempo e lugar, em consequência a sua formação está condicionada de acordo com os limites de sua época, que o faz contemporâneo. Portanto, até aqui, o contexto começa a evidenciar a função social da educação na concepção de Saviani, isto é, possibilitar que determinado indivíduo torne-se contemporâneo.

A função social da educação

A última parte da citação que conduz ao objetivo central do texto é a que Saviani menciona:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, [1991] 2012, p. 13).

Sobre essa frase é adequado destacar que, a palavra “objeto” pode ser compreendida conforme “alvo”, “matéria” ou “essência” para designar aquilo que a educação trabalha. Essa afirmação se justifica devido ao fato de a educação identificar

elementos culturais, ou seja, a educação trabalha com elementos culturais. Mas a pergunta a ser feita agora é: que elementos culturais são esses de que Saviani fala? Para responder a essa pergunta torna-se necessário compreender de que modo Saviani explica a produção da cultura; o que ela é em si, isto é, a sua definição sob a perspectiva do todo e não em sentidos de gênero específico; e, qual é a sua “essência”, vale dizer, os seus elementos culturais.

No que diz respeito à produção da cultura, esta pode ser entendida do seguinte modo: Saviani, no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, no capítulo oito, que se chama “Participação da Universidade no Desenvolvimento Nacional: A Universidade e a Problemática da Educação e Cultura”, diz que, “a cultura identifica-se com o próprio modo como é produzida a existência humana. Daí ser impossível a cultura sem o homem, da mesma forma que é impossível o homem sem a cultura” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 97).

A rigor, Saviani parte da premissa de que a origem da cultura está relacionada com a existência do homem; premissa similar da que explicita a produção da educação, que é a educação coincidir com a origem do homem. Portanto, cultura e educação possuem a mesma origem, que é no homem, quando esta espécie se destaca na natureza devido ao fato de ter que produzir a sua própria existência. Mas sob esse ponto, de o homem produzir a sua própria existência e, ao mesmo tempo, produzir a cultura e a educação, é estabelecido uma relação de mediação entre a produção da cultura e o seu consumo sob o aspecto do seu produto, o homem, ou seja, ao mesmo tempo em que o homem produz a cultura e a educação, estas o produzem.

Em relação ao modo no qual Saviani define cultura, no mesmo livro, no capítulo três, denominado de “Valores e Objetivos na Educação” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 45) e no capítulo quatorze, denominado de “Educação Brasileira: Problemas”¹⁷ (SAVIANI, [1980] 2013, p. 158), encontra-se a seguinte definição: “[...] cultura não é

¹⁷Sobre esses dois textos torna-se adequado destacar que: primeiro, os dois textos podem ser encontrados no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, que teve a primeira publicação em 1980; segundo, no capítulo três, denominado de “Valores e Objetivos na Educação”, encontra-se a seguinte nota de rodapé: “Texto escrito em 1971 para a cadeira de introdução à educação do ciclo básico da PUC-SP. Publicado na Revista *Didata*, n. 6, 1977” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 44). Isso significa que o texto que compõe o capítulo do livro já tinha sido publicado; terceiro, no capítulo quatorze, denominado de “Educação Brasileira: Problemas” encontra-se a seguinte nota de rodapé: “Publicado na *Revista Educação e Sociedade*, n. 1, set. 1978” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 154). Ou seja, o texto também já tinha sido publicado. A conclusão que pode ser extraída dessas informações é que, é habitual Saviani publicar alguns textos iguais desde 1980. E, de modo similar, é habitual publicar alguns textos com conteúdos repetidos ou parafraseados de outras oportunidades com temas diferentes desde 1980 até publicações mais recentes em 2014. Fato que se justifica sob a importância das notas de rodapés que a pesquisa preocupou-se em fazer dos diferentes textos e argumentos que Saviani publica iguais.

outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação”¹⁸.

Sobre essa definição de cultura é adequado destacar que, a palavra “meio” designa qualquer contexto que o homem situa e o transforma, desde o homem mais primitivo ao contemporâneo. Isso significa que não há qualquer referência sobre quais são os valores que conduzem tais transformações do homem sobre o “meio” em que reside, por exemplo: os valores que conduzem o estilo de vida do homem primitivo, mesmo que tais valores sejam em função de se alimentar, dormir e defender-se de outros animais, não impedem de que este transforme o contexto em que reside, mesmo que essa transformação seja quebrar um galho de árvore para produzir uma lança e com isso obter algum resultado. Ou seja, a definição de cultura exposta se refere as transformações que o homem faz sobre determinado contexto, mas de modo neutro, no sentido de não privilegiar nenhum modo de vida.

Quanto a essência da cultura, no mesmo livro, Saviani no capítulo chamado de “Participação da Universidade no Desenvolvimento Nacional: A Universidade e a Problemática da Educação e Cultura”, afirma que: “A essência da cultura consiste no processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias e técnicas” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 97-98). Aqui se encontram os elementos culturais de que a educação trabalha.

Portanto, uma vez que o objeto da educação diz respeito a identificação dos elementos culturais, que são os conhecimentos produzidos e acumulados segundo os homens, a sua função social é transmitir os conhecimentos necessários ao processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias e técnicas produzidos ao longo da história da humanidade em cada individuo singular. Sob um modo mais simples de compreender essa função pode-se dizer que, a função social da educação é fazer com que o homem se torne contemporâneo.

Essa afirmação não se justifica apenas sob a importância do contexto exposto, que se preocupou em compreender o modo no qual é produzida a educação, o que ela é em si, para depois compreender qual é a sua função social. Porque obter a conclusão de que para Saviani a função social da educação é produzir o homem contemporâneo requer fazer ao menos mais uma pergunta: por que a função social da educação é fazer o

¹⁸Essa definição de cultura, de modo similar, está publicada no livro *O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*, no capítulo quatro, denominado de “Ética, Educação e Cidadania” (SAVIANI, 2014, p. 50).

homem contemporâneo? Essa pergunta é simples, mas é necessária, uma vez que a sua resposta é o substrato para reforçar o que está sendo exposto.

Em resposta à pergunta enunciada, Saviani no livro *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de ensino no Brasil*, no capítulo sete, denominado de “Educação e Contemporaneidade”, depois de conceituar educação, diz que:

[...] em cada etapa histórica, é *papel* da educação tornar cada homem contemporâneo a sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente.

Tornar o homem contemporâneo a sua época. Sim, porque ao nascer o indivíduo humano, além do meio físico ou natural, encontra um meio humano, artificial, construído com uma língua determinada, costumes, moralidade, uma religião, uma organização econômica, social e política, em suma com uma história específica. Mas esse conjunto cultural não se inscreve na estrutura genética que o indivíduo herda dos seus pais ao nascer (SAVIANI, 2013, p. 80, grifo nosso).

Sobre essa passagem de texto torna-se adequado destacar: primeiro, ela atende de modo preciso ao contexto da pesquisa. E, em consequência, caracteriza muito do que foi apresentado em momentos anteriores. Pode-se dizer que, as suas premissas atribuem veracidade sobre o modo em que a pesquisa está compreendendo a maneira na qual Saviani caracteriza a função social da educação, isto é, de uma maneira coerente.

Segundo, a primeira premissa deixa claro de que modo Saviani define a função social da educação, fato que se justifica quando ele expressa a palavra “papel”, que no contexto é sinônima de função. E, de modo similar, quando mencionado sobre a apropriação dos elementos essenciais que o homem necessita para se tornar contemporâneo, porque esses elementos são culturais. Esses elementos são a produção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias e técnicas produzidos ao longo da história da humanidade.

Terceiro, as demais premissas respondem de modo preciso a última pergunta sugerida, que é: por que a função social da educação é fazer o homem contemporâneo? E a resposta para essa pergunta está dada quando Saviani deixa claro que, a educação faz o homem contemporâneo porque essa espécie quando nasce já existem práticas culturais construídas segundo os indivíduos que a antecedem, mas que as práticas culturais já existentes não são uma herança genética e devem ser adquiridas por meio da educação.

Quarto, o objetivo proposto está cumprido. E uma vez que a preocupação do contexto foi compreender qual é a função social da educação na concepção de Saviani pode se dizer que, o caminho delineado caracterizou-se por meio de argumentos que evidenciaram resultados positivos para atender ao objetivo proposto.

4.2 A função social da educação escolar

A pesquisa, na subseção “A função social da educação”, identificou que, o processo no qual o homem produz a educação sob a especificidade de sua natureza é distinto do processo no qual o homem produz a educação por meio da escola. E foi mencionado que, existe a função social da educação independente da existência da escola e a função social da educação por meio da escola. E, em consequência, o contexto preocupou-se em compreender a função social da educação independente da existência da escola. Todavia, nesta subseção, o contexto segue caminho contrário, preocupando-se em compreender: o processo no qual uma parcela da humanidade produz a educação sob a especificidade da escola, para depois alcançar a compreensão do que é a escola e, por fim, compreender qual é a sua função social. E a pergunta que será respondida é: qual é a função social da educação escolar na perspectiva de Saviani?

A origem da escola

Saviani explica a origem da escola, de modo similar, em ao menos seis publicações distintas: (I) No livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, no capítulo quatro, denominado de “A pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 81). Capítulo em que consta a seguinte nota de rodapé: “Publicado anteriormente em *Pensando a Educação*, São Paulo, UNESPE, 1989, pp. 23-33” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 75).

(II) No livro *Marxismo e educação: debates contemporâneos*, organizado por Lombardi e Saviani, no capítulo nove, denominado de “Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes”, no subtítulo “Educação e sociedade de classes” (SAVIANI, [2005] 2008, p. 246-247).

(III) No livro *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de ensino no Brasil*: (a) no capítulo quatro, denominado de “Instituições escolares:

conceito, história, historiografia e práticas”, no subtítulo “Ideias para a história, a historiografia e a análise das práticas das instituições escolares” (SAVIANI, 2013, p. 39); (b) no capítulo nove, denominado de “História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil”, no subtítulo “Transformação, modos de produção e educação” (SAVIANI, 2013, p. 104-105). Capítulo em que consta a seguinte nota de rodapé: “[...] Publicado anteriormente em Lombardi e Saviani (Org.) 2011, pp. 9-31” (SAVIANI, 2013, p. 99); (c) no capítulo dezoito, intitulado de “Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais”, no subtítulo “O advento dos sistemas nacionais de ensino” (SAVIANI, 2013, p. 242).

(IV) No livro *O lunar de Sepé: dilemas e perspectivas na educação*, no capítulo nove, denominado de “Politecnia e formação humana” (SAVIANI, 2014, p. 110). A rigor, a citação que caracteriza a origem da escola é:

Sabemos que, se a origem da educação coincide com a origem do próprio ser humano, sua institucionalização, isto é, a forma escolar de educação surgiu posteriormente quando do rompimento do comunismo primitivo com o conseqüente aparecimento da sociedade de classes como resultado da apropriação privada da terra. Essa é a origem social da escola. Com a cisão da sociedade cindiu-se também a educação. Surgiu a escola para cuidar da educação da minoria dominante, permanecendo a maioria dominada sendo educada no próprio ato de produzir os meios de vida, isto é, o trabalho (SAVIANI, 2013, p. 242).

Em relação ao conteúdo da citação torna-se adequado algumas considerações gerais sobre a origem da educação até o momento em que ela é institucionalizada sob a especificidade da escola. O objetivo das considerações que sucedem é distinguir o que a pesquisa irá fazer daquilo que é necessário o leitor saber que já existe e, assim, não ficar com a impressão de que a pesquisa desconsidera a história da educação até o momento em que ela é institucionalizada sob a especificidade da escola ou que a mesma distorce o rigor intelectual da forma de trabalhar de Saviani.

A rigor, a educação surge e modifica-se de modo simultâneo com o conhecimento humano. Mas esse conhecimento, que é acumulado ao longo da história e, em consequência, a experiência de que ele depende, modifica-se na medida em que a natureza humana sofre o efeito da educação. Assim, o desenvolvimento da educação e o desenvolvimento da natureza humana estão relacionados de modo mútuo, em um único processo histórico.

Essa relação entre a educação e o homem, que é própria da natureza dessa espécie, pode ser ilustrada com as palavras de Jaeger (1888-1961), quando na obra *Paidéia: a formação do homem grego* menciona: “A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação” (JAEGER, [1936] 1986, p. 3).

Essas condições especiais e organizações que o homem cria de que Jaeger menciona, aqui, tem o nome de trabalho. E o trabalho repetitivo e acumulado pelo homem possibilita, depois de um longo período de experiência/prática, o conhecimento e, em consequência, a educação. Assim, de modo gradual, a espécie humana ao tomar-se conta dos efeitos de que o conhecimento resulta sobre o indivíduo da própria espécie transmite a educação por meio de diferentes práticas.

Tais práticas de instruir com o suceder do tempo tomam formas cada vez mais complexas e de modo simultâneo com as necessidades dos povos que a desenvolvem. E, aos poucos, a educação que era transmitida a sombra das cavernas passa ao centro das propriedades tribais. Estas ao desenvolverem-se permitem o nascer das propriedades estatal ou comunal da Antiguidade¹⁹.

Na Antiguidade, além do âmbito da família, que é de certa forma uma instituição de gênero único, a educação passa a ser institucionalizada: primeiro, sob a especificidade das oficinas dos artesões, entidades religiosas, entidades estatais e, depois, surgem as primeiras instituições escolares originária de uma classe nobre. Nessa época as primeiras instituições escolares se destacam nas particularidades do mundo grego. E é a partir desse cenário que muitos estudiosos ou historiadores passam a registrar os fenômenos que permitiram o nascer da escola; por exemplo, o historiador da educação Saviani quando afirma: “Desde a Antiguidade, a escola foi depurando-se, complexificando-se, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação [...]” (SAVIANI, 2013, p. 39).

Entretanto, não convém à pesquisa organizar a história dos fenômenos que permitiram o nascer das instituições escolares sob a especificidade da Antiguidade, porque o trabalho requer outra envergadura e adquire outra extensão. Além disso, isso já foi feito por muitos autores que podem ser consultados, por exemplo: JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego* ([1936]1986); REALE, Giovanni.

¹⁹Se necessário, retomar a leitura da seção “A sociedade capitalista”, subseção “Marx”, para compreender o processo de desenvolvimento de cada tipo de propriedade.

História da filosofia: Antiguidade e Idade Média ([1975]1990); SAVIANI, Dermeval. *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de ensino no Brasil* (2013).

Até o momento, as considerações expostas disseram respeito ao que não convém ao escopo dessa pesquisa, mas ao que é necessário o leitor saber que já existe para, assim, não ficar com a impressão de que esse trabalho desconsidera os fenômenos que permitiram a educação institucionalizar-se sob a especificidade da escola. Agora, as observações que sucedem não podem ser generalizadas, isto é, serem estendidas ao rigor intelectual de demais produções de Saviani. Por quê?

As observações que estão por vir, mesmo contemplando o tema a função social do professor, deparam-se com o fato de que são desenvolvidas ao mesmo tempo em que Saviani encontra-se em um período ativo de produção intelectual. E essa pesquisa não desconsidera a hipótese de que, enquanto Saviani estiver vivo seus trabalhos contemporâneos podem alterar o sentido de publicações do passado; mas torna-se adequado distinguir, alterar o sentido não significa modificar o conteúdo, mas sim permitir que determinado conteúdo passe a ser observado a partir de outro ângulo.

Com efeito, nossa preocupação é em construir bases sólidas para compreender o processo no qual uma parcela da humanidade produz a educação sob a especificidade da escola. Uma parcela da humanidade sim, porque o caminho delineado deixa claro que, a espécie humana está inclinada a desempenhar alguma prática educativa independente da existência da escola. Entretanto, a existência da escola provém de uma parcela da humanidade e, pode se dizer que, uma parcela/classes de pessoas não satisfeitas com as práticas educativas existentes de modo livre, isto é, independente de uma instituição adequada e de um modo de ensino ordenado/sistematizado para produzir, manifestar e cultivar as suas ideologias. E quem são essas pessoas?

Essas pessoas são a classe dominante, que permitiram o nascer da escola. E esta, segundo Saviani, nasceu “[...] para cuidar da educação da minoria dominante, permanecendo a maioria dominada sendo educada no próprio ato de produzir os meios de vida, isto é, o trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 242). Essa classe dominante já existia nas propriedades tribais, mas o estilo de vida gerado por essas propriedades não permitiram o nascer da escola, mas com o suceder do tempo e os fenômenos que permitiram o desenvolver da propriedade estatal ou comunal da Antiguidade, a classe dominante que se desenvolveu nesse tipo de propriedade, classe que é um resquício das propriedades tribais, passa a institucionalizar a educação de diferentes formas, até que

nasce a escola. Depois, essa classe dominante desenvolve-se também na propriedade feudal ou estamental da Idade Média e, de modo simultâneo, a educação escolar. Mas com o suceder do tempo, a classe dominante e a educação escolar desenvolvem-se em formas cada vez mais complexas e contemporâneas, conforme podem ser observadas nos dias de hoje, por exemplo, no esquema que sucede: a) classe dominante = burguesia, isto é, capitalistas donos dos meios de produção, e Estado, ou seja, instrumento de hegemonia política; b) educação escolar = escola pública, destinada à classe trabalhadora dominada, e escola privada, destinada à classe dominante.

A educação escolar

A produção da educação escolar está relacionada com o desenvolvimento de uma classe dominante. Essa classe, pequena parcela da humanidade, criou a escola para cultivar os seus interesses, ou seja, para exercer poder em sua forma ideológica e material através das gerações precedentes. Assim, pode-se dizer: a classe dominante cultiva-se por meio da escola; e a escola é, por natureza, espaço de relações e luta hegemônica e, ao mesmo tempo, ambiente político. Mas até aqui, para justificar melhor essa afirmação, torna-se adequado compreender: o que é a escola na concepção de Saviani? E, para isso, é necessário expor alguns fragmentos de textos escritos por esse autor.

Saviani, no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, no capítulo quatro, denominado de “A pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar”, a partir do significado etimológico da palavra escola a caracteriza:

Escola, em grego, significa “o lugar do ócio”. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*. Na Idade Média, evidenciou-se a expressão latina *otium cum dignitate*, o “ócio com dignidade”, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna. A palavra *ginásio* possui origem semelhante. Ginásio era, e ainda é, o local onde se praticam os jogos, a ginástica; era, pois, o local utilizado por aqueles que dispunham de lazer, de tempo livre, de ócio. (SAVIANI, [1991] 2012, p. 81).

Sobre as informações contidas nesse fragmento de texto você deve estar se perguntando: “É a partir do significado etimológico da palavra escola que Saviani a compreende?”. Ou: “As informações contidas no fragmento de texto não são algo que

podem ser encontradas em algum dicionário, enciclopédia, ou basta saber o mínimo do vocabulário grego e latino para deduzi-las a partir do significado etimológico da palavra *escola*?”.

Análise. Não é a partir do significado etimológico da palavra *escola* que Saviani a compreende. E, sim, as informações contidas na citação em questão podem ser encontradas em algum dicionário, enciclopédia, ou basta saber um pouco do vocabulário grego ou latino para deduzi-las. Agora, o que você deve está se perguntando é: “Então, porque está em questão o fragmento de texto?”.

Análise. Para saber de que modo Saviani compreende a escola, primeiro, é necessário ter claro de que modo ele não a compreende e, para isso, torna-se necessário desvincular-se de definições convencionais, ou seja, definições conforme as que foram expostas. Além disso, escola na concepção de Saviani não é local de ócio, por exemplo, a própria palavra *ócio*, que seu significado resume-se em ausência de ocupação, contraria o modo pelo qual Saviani compreende a escola, porque esta é local de trabalho. Essa afirmação justifica-se por meio da seguinte premissa do autor: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 14). Portanto, uma vez que a escola existe devido ao menos uma função determinada, isto é, uma função imante a sua existência, essa função indica uma forma de trabalho.

Outro detalhe é que, quando Saviani fala de escola, ou definições similares, por exemplo, educação escolar, educação das massas, educação ou escola politécnica, ele refere-se à educação pública. E no caso da citação em questão, a que caracteriza a escola sob o significado da língua grega e latina, a escola é caracterizada conforme um privilégio de uma classe nobre, sendo uma instituição privada e para que poucas pessoas a frequentem. Mas entre educação pública e privada, o tipo de educação preconizado por Saviani é o de educação pública. Assim, quando se pronuncia “escola”, essa palavra remete a esfera pública. Entretanto, até aqui, torna-se viável perguntar: de que modo Saviani conceitua “escola pública”?

Saviani, no livro *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de ensino no Brasil*, no capítulo dez, intitulado de “História da escola pública no Brasil: um quadro de referência”, no subtítulo “Introdução: conceito de escola pública”, afirma:

De modo geral, podemos identificar pelo menos três acepções distintas em que pode ser utilizada a expressão “escola pública”. Na primeira acepção, *escola pública é identificada como aquela que ministra o ensino coletivo por meio do método simultâneo*, por oposição ao ensino ministrado por preceptores privados. Essa noção de escola pública pode ser encontrada até o final do século XVIII. A segunda acepção corresponde à *escola pública como a escola de massa, destinada à educação de toda a população*. É com esse significado que no século XIX se difundiu a noção de instrução pública vinculada a iniciativa de se organizarem os sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país à escola elementar. *Finalmente, temos o entendimento da escola pública como estatal. Nesse caso trata-se da escola organizada e mantida pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos de ensino*. É este último significado que prevalece atualmente. (SAVIANI, 2013, p. 119, grifo nosso).

Essa citação caracteriza de modo coerente o significado de escola pública e, de modo geral, caracteriza um pouco da forma em que as escolas públicas no Brasil são organizadas, por exemplo, é um fato que: a escola pública é aquela que ministra o ensino coletivo por meio do método simultâneo (e isso se resume em algumas salas de aulas com excesso de alunos e, em consequência, o professor não consegue atender as especificidades dos alunos); é a escola das massas, ou seja, destinada à educação de toda a população (mas não é toda população que passa pela escola pública, porque existe uma parte da população que frequenta escolas privadas e, ainda, é possível encontrar pessoas, adultas, que não frequentam ou frequentaram nenhuma dessas escolas); é a escola organizada e mantida pelo Estado (mas não é sempre cuidada de forma adequada, porque em cada mudança de governo a escola é tratada de modo distinto e conforme os interesses políticos), e abrange todos os graus e ramos de ensino (aqui se trata da educação básica, que se resume em educação infantil, ensino fundamental e médio).

Esse processo descrito de se compreender a escola, mesmo sendo um pouco superficial, não deixa de ser coerente, interessante, sustenta-se, no entanto, não é assim que Saviani compreende a escola. As características expostas sobre a escola pública são um fato, não dependem de algum fragmento de texto escrito por Saviani para serem observadas, ou seja, nada impede de que alguma pessoa observe a estrutura social e econômica das escolas públicas no Brasil para caracterizá-las. Conforme foi dito em momento anterior: é necessário desvincular-se de definições convencionais sobre a escola, caso contrário, corre-se o risco de incidir em dificuldades para compreendê-la por meio do método da pedagogia histórico-crítica e, em consequência, a função social do professor. Além disso, definições convencionais acabam tornando-se argumentos

repetitivos, por exemplo, Gramsci menciona que, “[...] a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular [...]” (GRAMSCI, [Caderno 11, 1932-1933] 2001, p. 110), mas a repetição em excesso torna-se uma falta de cortesia e formata a mentalidade do senso comum, de modo que esse caia no consenso.

A rigor, o caminho para compreender o porquê de a escola ser um ambiente de relações hegemônicas e, ao mesmo tempo, contexto político, em virtude do método da pedagógica histórico-crítica, encontra-se, de modo estrito, em dois textos escritos por Saviani: o primeiro é a “Introdução” do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, [1980] 2013, p. 1-9). Sobre esse texto, de imediato, é adequado observar uma passagem em que Saviani, fundamentado em Gramsci, afirma que a educação escolar é instrumento de hegemonia:

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (idem, p.31), cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletário [...] (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3-4)²⁰.

Antes de ser apresentado o próximo texto é adequado levantar uma objeção em direção ao método da pedagógica histórico-crítica, mas sem perder de vista de que modo Saviani compreende a escola e, ao mesmo tempo, emitir um sinal de alerta aos professores que aderiram essa concepção pedagógica. Com efeito, Saviani compreende a educação escolar enquanto instrumento de luta para estabelecer uma nova relação de hegemonia que permita construir um novo bloco histórico em direção da classe proletária, mas o que ele denomina de bloco histórico é formado pela estrutura e superestrutura econômica da sociedade. Assim, a escola é observada de modo simultâneo com a sociedade.

Entretanto, a expressão “bloco histórico” remete aos estudos de Gramsci e a expressão “estrutura e superestrutura econômica” faz referência aos estudos de Marx, isso foi o que essa pesquisa identificou na seção “A sociedade capitalista”, em cada subseção dedicada a esses autores. Mas sob esse ângulo de observar o fragmento de texto escrito por Saviani, ângulo conceitual, quando a expressão “bloco histórico” é retirada/apagada da citação, esta é desmontada e, pode se dizer que, nada do que está

²⁰A seguir consta a premissa escrita por Gramsci em que Saviani fundamenta-se: “Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 399).

contido em suas premissas expressam algo novo, porque sem “bloco histórico” não há capitalista, Estado, proletário ou escola. Além disso, a expressão “bloco histórico”, que compila a ideia de “estrutura e superestrutura econômica”, não é expressão cunhada por Saviani. Mas até aqui, cabe indagar: você, professor, já parou para refletir sobre qual é a expressão que Saviani utiliza ao explicar o método da pedagogia histórico-crítica que compila a noção de “bloco histórico” e, de modo simultâneo, a ideia de “estrutura e superestrutura econômica”?

Essa pergunta será respondida na próxima subseção, que se chama “A função social do professor”, porque agora se faz necessário apresentar o segundo texto que foi enunciado. E esse texto chama-se “Onze teses sobre educação e política”, que é o capítulo quatro do livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (SAVIANI, [1983] 2009, p. 73-82). Nele Saviani explicita a relação entre educação escolar e política, uma vez que estas são fenômenos distintos e com funções específicas, mas que não se separam porque são dependentes para progredir. E no final desse texto, este é resumido em algumas deduções denominadas de “teses”, das quais é viável expor as três primeiras, porque elas conduzem as demais e atendem de modo preciso a esse momento. Segundo Saviani:

Tese 1: Não existe identidade entre educação e política.

COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si.

Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.

Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.

OBS: As teses 2 e 3 decorrem necessariamente da inseparabilidade entre educação e política afirmada no corolário da tese 1 (SAVIANI, [1983] 2009, p. 79).

Essas “teses” justificam o fato de a pesquisa ter mencionado que, a escola é um ambiente político na concepção de Saviani. E a especificidade política da educação se faz presente na própria prática educativa existente na escola. Portanto, a escola deve ser observada conforme ambiente de hegemonia-política, em que está em questão toda a estrutura e superestrutura econômica da sociedade a qual ela pertence, isto é, conforme um bloco histórico. É através desse ângulo que a escola deve ser compreendida e o caminho para compreendê-la não só foi explicitado como também foi indicado por meio dos dois textos mencionados. E a partir de agora é apropriado responder a pergunta que

conduz essa subseção, que é: qual é a função social da educação escolar na perspectiva de Saviani?

A função social da educação escolar

A função social da educação escolar pode ser compreendida de dois modos: primeiro, de modo “convencional”, isto é, sob a forma que está contida na natureza da escola e que pode ser observada de modo simples em alguns trabalhos de Saviani; segundo, de forma complexa, que é enquanto instrumento de hegemonia-política e, pode se dizer que, na medida em que a escola atua entre o mundo da erudição (ciência), que é regrado, sistematizado, e o mundo do aluno, que contém uma mistura de senso comum e bom senso sobrecarregado de ideologias coercitivas, entre outras mazelas da vida social, na construção de um intelectual consciente das condições atuais que se encontra, a fim de que este aprenda a fazer dessas condições o meio pelo qual conduzir a sua vida em sociedade. E, aqui, o que está sendo denominado de função social da educação escolar pode, ainda que em um nível amplo de abstração, ser compreendido conforme uma categoria de elementos que indicam a função social do professor.

O modo “convencional” de compreender a função social da educação escolar justifica-se por meio de algumas passagens de textos expostas em momentos anteriores. E isso se resume no seguinte: quando essa pesquisa investigou o processo no qual uma parcela da humanidade produz a educação sob a especificidade da escola foi identificado que, a escola surgiu “[...] para cuidar da educação da minoria dominante, permanecendo a maioria dominada sendo educada no próprio ato de produzir os meios de vida, isto é, o trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 242). Portanto, uma vez que a escola surgiu para cuidar da educação de indivíduos que não podiam ser educados apenas pela vida (no trabalho), essa educação passou a ser ordenada, sistematizada.

Depois, quando a pesquisa passou a compreender o que é a escola, foi identificado que: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 81). Ou seja, a função social da educação escolar, que é própria da natureza da escola, é sistematizar o saber histórico acumulado pelo homem. Ou conforme as palavras de Saviani, no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, no capítulo primeiro, quando ao dissertar “Sobre a Natureza e Especificidade da Educação” menciona: “[...] a escola é uma

instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 14).

Ou, ainda, em outra publicação mais recente de Saviani, quando comparada com o período de construção dessa dissertação, que é o livro *O lunar de Sepé: dilemas e perspectivas na educação*, no capítulo quatro, denominado de “Ética, Educação e Cidadania”, quando afirma que, “[...] é preciso considerar um elemento específico em torno do qual gira a questão escolar e sem o qual é impossível compreender sua razão de ser. Trata-se do saber sistemático, isto é, do saber científico e, num plano mais geral, da cultura letrada” (SAVIANI, 2014, p. 59). Essas premissas justificam qual é a função social da educação escolar na concepção de Saviani, mas sob a forma que está contida na natureza da escola. Entretanto, a partir de agora, tonar-se adequado compreender de que modo Saviani propõe e defende qual é a função social da educação escolar.

A rigor, a função social da educação escolar é de hegemonia-política. Essa afirmação justifica-se por meio da “Introdução” do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, [1980] 2013, p. 1-9). E o caráter atribuído à função da educação escolar pode ser compreendido, de modo preciso, quando Saviani menciona:

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (idem, p.31), cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletário. Mas o proletário não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe de a expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3-4)²¹.

Sob esse enfoque, a função social da educação escolar é contribuir na transformação de um novo bloco histórico a favor das classes populares. Essa premissa justifica-se assim: primeiro, é necessário elevar o nível cultural das massas, mas para

²¹A seguir consta a premissa escrita por Gramsci em que Saviani fundamenta-se: “Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 2001, p. 339).

isso, antes, é necessário das massas a consciência de classe. E a consciência de classe começa por meio do indivíduo singular. E é aqui que a educação escolar passa a exercer a sua função social de forma efetiva, ou seja, quando por meio do conhecimento sistematizado proporciona que o aluno torne-se consciente. Mas o que é um aluno consciente?

O aluno consciente é aquele que por meio do trabalho da educação escolar passou do senso comum ao conhecimento erudito, científico, e o bom senso que lhe avia tornou-se senso crítico, de modo que tenha uma concepção de mundo coerente e coletiva. Entretanto, o fato de a educação escolar possibilitar que o aluno torna-se consciente não implica de modo direto na contribuição da transformação de um novo bloco histórico a favor das classes populares, porque é possível que o trabalho desempenhado pela educação escolar contribua para formar um aluno com essas características sem que esse tenha a consciência de classe. Mas qual é a solução alternativa a esse problema?

Uma vez que a educação escolar é entendida enquanto instrumento de luta hegemônica e configura dois momentos simultâneos, que são: o momento negativo, que consiste na crítica da concepção dominante, isto é, na crítica que discerne as ideologias transpostas pela classe burguesa, a fim de convertê-las em força contra-hegemônica; e o momento positivo, que possibilita trabalhar o senso comum em direção da formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares, aqui, é necessário que a educação escolar possibilite a formação de um bloco intelectual-moral na consciência do aluno. E o que é bloco intelectual-moral?

Segundo Gramsci, bloco intelectual-moral é o que torna “[...] politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, [Caderno 11, 1932-1933] 2001, p. 103). Ou seja, determinado indivíduo, enquanto intelectual, deve possuir a consciência de que faz parte de determinada força hegemônica e, de modo simultâneo, não entrar em contradição com a sua consciência teórica e o seu modo de agir. Essa contribuição de Gramsci, portanto, em relação ao contexto em questão, pode ser interpretada do seguinte modo: a educação escolar contribui na transformação de um novo bloco histórico sob a direção das classes populares na medida em que possibilita que o aluno tenha a consciência de classe, isto é, a consciência de que faz parte de determinada força hegemônico-política, e de modo que unifique a teoria proporcionada pela escola com a prática social. Entretanto, até aqui, é adequado indagar: o que é a *prática social*? E o fato de Saviani compreender a

educação escolar enquanto instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que contribua na transformação de um novo bloco histórico sob a direção da classe proletária implica em que estrutura político-econômica de sociedade?

Essas perguntas apenas podem ser respondidas em consonância com o método da pedagogia histórico-crítica, porque é a partir da resposta de cada uma delas que esta pesquisa passa a atender, de modo estrito, ao seu escopo: quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani? Além disso, não faz sentido algum expor qual é a função social da educação escolar sem compreender de que modo o professor pode exercer a sua função social por meio do método dessa concepção. Sendo assim, é viável encerrar esse assunto com um alerta: as considerações apresentadas até aqui não possuem efeito de consenso para o momento que sucede, entretanto, apenas servem de efeito investigativo.

4.3 A função social do professor

O caminho que essa pesquisa se propôs a seguir foi em função de compreender características peculiares à pedagogia histórico-crítica e, em consequência, buscar meios para atender ao seu escopo, que é traduzido por meio da pergunta: quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani? E uma vez que os elementos que indicam a função social do professor explicam-se por meio do método dessa concepção pedagógica justifica-se o título desse trabalho, que é *Pedagogia histórico-crítica: a função social do professor*. Com efeito, o caminho delineado possibilita que esta subseção torne-se uma resposta adequada ao objetivo proposto, mas para atendê-lo é necessário expor o método que está em questão e extrair de suas premissas os elementos que indicam a função social do professor. Para isso, essa subseção organiza-se do seguinte modo: primeiro, de caráter geral, será apresentado o método da pedagogia histórico-crítica, uma vez que este se encontra no livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (1983), no capítulo três, denominado de “Escola e democracia II – Para além da teoria da curvatura da vara”²² (SAVIANI, [1983] 2009, p. 53-72); segundo, em seguida o método será caracterizado de acordo com as premissas

²²Este capítulo foi publicado pela primeira vez em 1982, em forma de artigo, com o título “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, na revista *ANDE*, da Associação Nacional de Educação (SAVIANI, 1982, p. 57-64).

de Saviani; terceiro, a cada premissa de Saviani que caracteriza o método, este será indagado para efeito de análise; quarto, o contexto procura extrair quais são os elementos que indicam a função social do professor; quinto, a existência de um elemento que indica a função social do professor, em cada movimento do método, será confirmada com outras premissas de Saviani originárias de outros trabalhos; sexto, quando necessário esta pesquisa se reporta a contribuição de Marx e Gramsci para confirmar o caráter de um elemento de função social do professor, ou outros autores que podem vir a contribuir.

Além disso, nessa subseção responder-se-á às questões que foram enunciadas em momentos anteriores, que são: Qual é a expressão que Saviani utiliza ao explicar o método da pedagogia histórico-crítica que compila a noção de “bloco histórico” e, de modo simultâneo, a ideia de “estrutura e superestrutura econômica”? O que é a prática social? E o fato de Saviani compreender a educação escolar enquanto instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que contribua na transformação de um novo bloco histórico sob a direção da classe proletária implica em que estrutura político-econômica de sociedade?

A rigor, o método que a pedagogia histórico-crítica propõe pode ser observado conforme a sequência orgânica que sucede: inicia-se com a prática social; segue com a problematização, complementa-se com a instrumentalização e a catarse, que implicam na prática social (SAVIANI, [1983] 2009, p. 63-65). Este método pode ser denominado de orgânico porque para Saviani “em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais adequado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 67). Ou seja, a expressão “passos” implica em uma questão didática, de modo que designa um meio pelo qual o professor consiga organizar a práxis pedagógica. Sob esse ângulo de observar o método, ângulo didático, torna-se adequado expor cada movimento que este propõe e procurar compreender os elementos que indicam a função social do professor.

Saviani explicita o primeiro movimento do método da seguinte forma:

O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto que o professor tem uma compreensão que

poderíamos denominar “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as 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 de que participam (SAVIANI, [1983] 2009. 63).

De um modo mais simples em relação às palavras de Saviani: a *prática social* é o ponto de partida da práxis pedagógica que é comum ao professor e ao aluno. No entanto, eles podem posicionar-se de maneira diferente sobre ela, uma vez que são agentes sociais que se encontram em níveis distintos de compreensão (conhecimento e experiência). A compreensão do professor pode ser denominada de “síntese precária”: denomina-se síntese porque o professor articula conhecimentos e experiências relativos à *prática social*; entretanto, é precária porque requer que o professor antecipe o que será trabalhado com o aluno, que se encontra em um nível de compreensão sincrético. A compreensão do aluno é de caráter sincrético porque seus conhecimentos e experiências, devido a condição de aluno, implicam em certa impossibilidade de, no ponto de partida, articular de modo claro a experiência pedagógica que é proporcionada pela *prática social* de que participa.

Diante dessas informações torna-se viável indagar: quais são os elementos que indicam a função social do professor na *prática social*? Para responder a essa pergunta é adequado começar de modo simples e analisar: o que significa a *prática social* na concepção de Saviani? De imediato, possíveis respostas são: o ponto de partida do método; o contexto social em que o professor e o aluno pertencem; o que é comum ao professor e ao aluno. Estas respostas são simples, similares a pergunta sugerida, porém podem até parecer coerentes, mas não se sustentam porque apenas indicam um procedimento didático e não exprimem o sentido objetivo da expressão em questão.

A *prática social* é a estrutura e superestrutura econômica em que o professor e o aluno pertencem. Essa afirmação justifica-se por meio das próprias palavras de Saviani, quando ao caracterizar o quarto movimento do método, a catarse, menciona: “Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de

“elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53)” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64)²³. Desse modo, a estrutura, devido a uma elaboração superior na consciência do aluno, torna-se superestrutura, porque ela não é mais entendida conforme era antes no início da *prática social*, por exemplo, quando algo tornar-se superior significa que antes foi inferior à forma que se encontra, no caso em questão, o aluno faz a passagem de uma forma de consciência à outra, mas de modo que compreenda os fenômenos relativos à própria estrutura econômica de que participa. Essa afirmação complementa-se por meio de outra premissa de Saviani, quando no artigo *Marxismo, educação e pedagogia*²⁴ menciona: “Inspirado nele [Gramsci], lancei mão da categoria “catarse” para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social” (SAVIANI, 2012a, p. 82). Portanto, a expressão elaborada da *prática social* é a própria estrutura em superestrutura econômica confirmada no movimento da catarse.

O fato de a *prática social* ser a estrutura e superestrutura econômica em que o professor e o aluno pertencem também se justifica de outro modo. Saviani, depois de apresentar o método da pedagogia histórico-crítica, deixa claro que, o critério de cientificidade do método que propõe deriva “[...] da concepção dialética de ciência tal como explicitou Marx no “Método da economia política” [...]” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 66). Ou seja, o método pauta-se na estrutura e superestrutura econômica das sociedades de caráter capitalista. E devido ao método da pedagogia histórico-crítica fundamentar-se na concepção dialética de Marx, a *prática social*, na concepção de Saviani, é compreendida sem perder de vista quando Marx explica que: “[...] as relações de produção formam a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se

²³A seguir consta o fragmento de texto de Gramsci em que Saviani fundamenta-se: “Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 314-315).

²⁴A seguir consta uma nota de rodapé em que Saviani diz ter publicado o texto em questão em outros dois lugares: “Texto elaborado pela incorporação, com nova estrutura, dos trabalhos “Marxismos e educação”, publicado na revista *Princípios*, 2006, n. 82, pp. 37-45. Jan. e “Marxismo e pedagogia”, apresentado no III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismos (EBEM), realizado em Salvador, em 2007 e publicado na revista *HISTEDBR On-line*, 2011, n. especial, pp. 16-27, abri.” (SAVIANI, 2012a, p. 59).

levanta a superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas determinadas de *consciência*” (MARX, [1859] 1982, p. 25, grifo nosso). Portanto, a estrutura e superestrutura econômica são entendidas sob um ângulo didático quando expressa na noção de “prática social”, uma vez que o método que Saviani propõe está em conformidade com a concepção dialética de ciência tal como explicitou Marx. E, até aqui, o contexto também revela a resposta de outra pergunta que foi enunciada no início dessa subseção: qual é a expressão que Saviani utiliza ao explicar o método da pedagogia histórico-crítica que compila a noção de “bloco histórico” e, de modo simultâneo, a ideia de “estrutura e superestrutura econômica”? A rigor, é a *prática social*. Mas sobre esse movimento do método é necessário esclarecer outros detalhes, porque ainda é preciso compreender quais são os elementos que indicam a função social do professor.

As informações obtidas sobre o que é a *prática social* permitem a seguinte observação: quando se menciona *prática social*, o professor não pode deixar soar no intelecto uma impressão “simples”, mas é necessário pensar com vigor nas entranhas da sociedade capitalista e, em especial, na estrutura e superestrutura econômica de que participa; a fim de compreender até que ponto as práticas coercitivas dessa sociedade, por exemplo, mata a consciência de muitos homens para suprimir os seus meios de vida e, em consequência, gera miséria material e espiritual, guerras bélicas, guerras entre as nações (que se resume em primeiro desenvolver um problema social para depois vender determinado produto conforme fosse a solução do “problema”), a fome de uma classe ou nação, a escravidão, a prostituição, o tráfico: de drogas, de diferentes espécies de animais e, incluindo, os próprios seres humanos, para diversos fins. São muitas as práticas coercitivas originárias dos grilhões do capitalismo e as mencionadas são apenas um exemplo sobre de que modo o professor pode pensar e reconhecer os problemas da estrutura e superestrutura econômica de que participa. E tais exemplos são uma observação sobre efeitos em massa, que quando visíveis aos olhos de alguns homens significa que extrapolaram o escopo das ideologias, sendo uma espécie de efeito colateral. Por isso, é oportuno lembrar que, nas sociedades de caráter capitalista as práticas coercitivas originárias dos seus grilhões estão disfarçadas, conforme alerta Marx, no trabalho *A Miséria da filosofia*: “os povos modernos conseguiram apenas disfarçar a escravidão em seus próprios países [...]” (MARX, [1847] 1985, p. 108). Tais disfarces são invisíveis aos olhos dos homens, porque são de caráter ideológico. E tudo que é de caráter ideológico, antes de tomar qualquer forma material, isto é, desempenhar

algum efeito colateral, primeiro, manifesta-se na consciência dos homens. Em síntese, *uma das funções do professor é reconhecer e possuir consciência da prática social de que participa*. Por quê?

Possuir consciência da *prática social* é um elemento que indica a função social do professor, por exemplo, torna-se necessário afirmar as características apresentadas agora a pouco sobre algumas das práticas coercitivas do capitalismo por meio de uma pergunta, mas uma pergunta que fica a critério de cada professor responder em seu ego: qual é o professor experiente que na práxis pedagógica não presenciou o efeito de alguma das práticas coercitivas mencionadas, ou outras, mas originárias dos grilhões do capitalismo? E essa pergunta complementa-se com o seguinte comentário: o professor que nunca se deparou com algum dos problemas citados encontra-se em uma classe privilegiada, ou não se deu conta da própria *prática social* de que participa. Mas o problema é complexo, em especial se consideradas as hipóteses seguintes: a sociedade capitalista chegou ao ponto de produzir alguns “professores” que contribuem com algumas de suas práticas coercitivas, que criam classes subalternas; da mesma forma que essa sociedade chegou ao ponto de fazer com que alguns professores sofram tais práticas coercitivas, isto é, de modo que eles sejam uma classe subalterna; e o que os fatos indicam é que, existe certo tipo de “consenso” entre a classe de professores em que se pode estudar “qualquer” coisa, mas com exceção dos problemas oriundos da própria classe de professores. Essas três hipóteses servem para efeito de reflexão, no sentido de evitar reduzir a profissão professor em face aos problemas sociais, isto é, de modo que o professor seja o responsável para solucionar os problemas de determinada sociedade ou é o responsável pela existência deles. Mas, ao contrário, o professor, aqui, é o profissional que contribui para a transformação de determinada sociedade e se ele não possuir consciência da estrutura e superestrutura econômica de que participa, de que modo na *prática social*, que é comum a professor e aluno, eles irão se posicionar de modo coerente? Posto que, para Saviani, no método que propõe, o ponto de partida é a “*prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, *o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados*” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 63, grifo nosso). Logo, o fato de o professor ter que possuir consciência da *prática social* é uma necessidade para compreender e trabalhar com o método da pedagogia histórico-crítica.

Outro elemento de função social do professor configura-se do seguinte modo: a *prática social*, entendida enquanto estrutura e superestrutura econômica, é uma categoria de elementos que indica a função social do professor. Em relação ao significado de categoria, é adequado lembrar que, aqui, é entendida conforme a síntese de diversos elementos históricos produzidos segundo as ações dos homens e não pode ser entendida, por exemplo, apenas conforme conceitos abstratos, similares a uma dedução natural organizada com algumas letras do alfabeto e símbolos lógicos, porque a *prática social* inicia-se tendo em vista uma sociedade determinada, igual a quando Saviani explicita no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, no capítulo quatorze, denominado de “Educação Brasileira: problemas²⁵”, ao mencionar: “Como atividade mediadora, a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 155, grifo nosso). E os elementos dessa categoria são os conhecimentos históricos produzidos pelos homens, os conhecimentos sobre determinados problemas sociais, ou os conhecimentos relativos a determinados fenômenos sociais, que necessitam ser identificados e selecionados pelo professor no início da *prática social* e, em consequência, serem relacionados aos conteúdos escolares, a fim de melhorá-los e estabelecer relações entre a teoria e a prática. Esses elementos estão em conformidade com a estrutura e superestrutura econômica em que o professor e os alunos participam, mas são identificados pelo professor quando no início da *prática social* se posiciona junto aos alunos em relação aos conteúdos escolares propostos, entretanto, o caráter desse posicionamento é diferente, conforme Saviani explicita ao mencionar que, “[...] o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 63). E uma vez que o professor e os alunos se posicionam em conformidade com a estrutura e superestrutura econômica, esta é uma categoria de elementos que indica a função social do professor.

O fato de o professor e os alunos no início da *prática social* terem que se posicionarem de maneira diferente em relação aos conteúdos escolares, mas em conformidade com a estrutura e superestrutura econômica de que participam, implica em duas subcategorias de elementos que indicam a função social do professor. Uma subcategoria pode ser denominada de *direta*, porque nela constam os conhecimentos históricos produzidos pelos homens, os conhecimentos sobre determinados problemas

²⁵Este capítulo, Segundo Saviani, foi “publicado na *Revista Educação e Sociedade*, n. 1, set. 1978” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 155).

sociais, ou os conhecimentos relativos a determinados fenômenos sociais que estão sujeitos à interpretação do professor quando procura organizar as aulas que pretende ministrar e ao ministrá-las, ou seja, esta subcategoria é a compreensão do professor, na qual Saviani a denomina de “síntese precária”: denomina-se síntese porque o professor articula conhecimentos e experiências relativos à *prática social*; ou conforme a premissa de Saviani: “A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 63). Mas, ao mesmo tempo, a compreensão do professor é precária, porque este necessita antecipar o que será trabalhado com os alunos, conforme Saviani explicita: “Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com [os] alunos [...]” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 63). A outra subcategoria pode ser denominada de *indireta*, porque nela contém os conhecimentos históricos produzidos pelos homens, os conhecimentos sobre determinados problemas sociais, ou os conhecimentos relativos a determinados fenômenos sociais que estão sujeitos à interpretação dos alunos. Entretanto, segundo Saviani, “[...] 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 de que participam” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 63). Em resumo, a subcategoria *direta*, refere-se à “síntese precária” do professor; e a subcategoria *indireta*, refere-se ao conhecimento de caráter sincrético do aluno.

O professor, na *prática social*, necessita relacionar as subcategorias *direta* e *indireta*, porque os conhecimentos históricos produzidos pelos homens, os conhecimentos sobre determinados problemas sociais, ou os conhecimentos relativos a determinados fenômenos sociais, que estão sujeitos a sua interpretação e a dos alunos, implicam em mediar conhecimentos sobre a *prática social* de que participam, isto é, a estrutura e superestrutura econômica. Nesse processo de relacionar as subcategorias *direta* e *indireta*, a função social do professor possui conforme caráter selecionar quais são os conhecimentos históricos produzidos pelos homens, os conhecimentos sobre determinados problemas sociais, ou os conhecimentos relativos a determinados fenômenos sociais que melhor contribuem para a aprendizagem dos alunos e os incorporar aos conteúdos escolares, que são uma categoria de conhecimentos, mas que

requerem ser sistematizados pelo trabalho do professor. Um exemplo sobre de que maneira o professor pode fazer o processo indicado configura-se do seguinte modo: no início da *prática social*, quando os alunos se posicionam em relação aos conteúdos escolares propostos pelo professor, manifestam-se ideologias. E perante as ideologias manifestadas pelos alunos, o professor pode separar quais são as ideologias históricas e orgânicas, que são necessárias a uma determinada estrutura (o próprio contexto social em que os alunos participam), das ideologias arbitrárias, que são disseminadas nessa mesma estrutura, a fim de criarem classes subalternas. Depois de separar as ideologias, o professor seleciona as que melhor contribuem para a aprendizagem dos alunos e as incorpora aos conteúdos escolares. Para efeito de melhor compreensão, o caráter das ideologias supracitadas justifica-se em conformidade com Gramsci:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalísticas, “voluntaristas”. Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias tem uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Enquanto são “arbitrarias”, não criam mais do que “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma). (GRAMSCI, [Caderno 7, 1930-1931] 1999, p. 237).

No processo de relacionar as subcategorias *direta* e *indireta*, a função social do professor é, a partir da *prática social*, mediar os conhecimentos históricos produzidos pelos homens, os conhecimentos sobre determinados problemas sociais, ou os conhecimentos relativos a determinados fenômenos sociais de forma sistematizada. É a partir da *prática social* porque esta, na concepção de Saviani, é o “[...] ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método [...]” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 66), posto que este explicita-se por meio da *problematização*, a *instrumentalização* e a *catarse*. Outro detalhe é, quando se menciona que o trabalho do professor é mediar a *prática social*, não pode ser esquecido que o processo de mediar na concepção de Saviani parte da seguinte premissa: “Como atividade mediadora, a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 155). E o trabalho do professor possui caráter de mediação porque a sua função social é possibilitar que o conhecimento do aluno passe “[...] da síntese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do

empírico ao concreto pela mediação do abstrato” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 121)²⁶, ou, de um modo mais simples, que o conhecimento do aluno passe do senso comum à consciência filosófica, similar a quando Saviani explicita na “Introdução” do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*: “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção de mundo fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada²⁷” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 2). Portanto, quando se menciona que, o professor deve mediar os conhecimentos históricos produzidos pelos homens, os conhecimentos sobre determinados problemas sociais, ou os conhecimentos relativos a determinados fenômenos sociais, sejam quais forem esses conhecimentos, eles compõem os conteúdos escolares, que precisam ser sistematizados, de modo que façam sentido para os alunos, e não postos aos alunos conforme se fossem algo pronto, acabado, que precisa ser decorado, ou, por exemplo, segundo Saviani explicita:

[...] se compete ao professor ensinar, ele tem de *ensinar* (nada dessa história de “toa aí, o que vocês quiserem, peçam, que estou à disposição”...). Ele tem de ensinar, planejar o ensino e desenvolver, de tal modo que aqueles objetivos de instrumentação do aluno, a respeito dos elementos básicos de participação na sociedade, sejam obtidos” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 229).

Devido à *prática social* necessitar da *problematização*, esta, segundo Saviani: “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64). Diante dessa premissa é adequado indagar: quais são os elementos que indicam a função social do professor na *problematização*? Para responder a essa pergunta é adequado analisar: o que significa *problematização* na concepção de Saviani? A princípio, a noção de *problematização* deriva da ideia de problema. E a noção de problema Saviani a investiga no livro *Educação: do senso comum à consciência*

²⁶Se necessário retomar a leitura da seção “Pedagogia histórico-crítica”, subseção “Método”, para lembrar características de como se constitui o processo de conhecimento supracitado.

²⁷Esta citação é acompanhada da seguinte nota de rodapé: “O leitor terá percebido que senso comum e consciência filosófica foram caracterizados por conceitos mutuamente contrapostos, de modo que se podem dispor os seguintes pares antinômicos: fragmentário/unitário, incoerente/coerente, desarticulado/articulado, implícito/explicito, degradado/original, mecânico/intencional, passivo/ativo, simplista/cultivado (ver, a respeito, CIRESE, 1974)” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 2).

filosófica, no capítulo primeiro, denominado de “A filosofia na formação do educador²⁸”. Ao final dessa investigação Saviani apresenta a seguinte conclusão:

Em suma: “problema”, apesar do desgaste do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. *Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente*. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. *Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a filosofia* (SAVIANI, [1980] 2013, p. 19, grifo nosso).

Sobre esse fragmento de texto torna-se adequado destacar: primeiro, a noção de problema, em sua essência, designa uma necessidade presente à existência humana. Essa afirmação justifica-se quando Saviani menciona que, problema “[...] possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente.” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 19); segundo, a noção de problema refere-se ao não saber, ou seja, a existência de algo que o homem desconhece e necessita saber, e a essa necessidade o homem corresponde com a reflexão, uma característica da filosofia. Essa afirmação justifica-se quando Saviani menciona: “Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a filosofia” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 19). Essas premissas permitem concluir: a noção de problema, que implica na ideia de *problematização*, significa uma necessidade presente à existência humana, mas uma necessidade relacionada ao não saber, isto é, a existência de algo que o homem desconhece e necessita saber. Aqui está o caráter de um elemento que indica a função social do professor na *problematização*, que é: problematizar os conhecimentos históricos produzidos pelos homens, os conhecimentos sobre determinados problemas sociais, ou os conhecimentos relativos a determinados fenômenos sociais, que foram identificados no início da *prática social*, selecionados e incorporados aos conteúdos escolares, que são uma necessidade presente à existência do aluno e, ao mesmo tempo, uma necessidade em relação ao saber, a existência de conhecimentos que desconhece e, portanto, necessita saber de forma sistematizada, por

²⁸Este capítulo acompanha a seguinte nota de rodapé: “Escrito em 1973 como texto didático para os alunos da disciplina de filosofia da educação I, do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Paulo (PUC-SP). Publicado na revista *Didata*, n. 1, janeiro de 1975” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 11).

meio do trabalho de mediação do professor. Desse modo, a noção de *problematização* não pode ser entendida pelo professor conforme criação de uma necessidade, um simples “problema”, uma abstração desvinculada da estrutura e superestrutura econômica que os alunos participam, afim de que estes busquem o conhecimento. Mas, ao contrário, a *problematização* erige-se sobre a própria necessidade dos alunos, que requer ser abstraída/detectada pelo professor e relacionada aos conteúdos escolares, conforme uma condição necessária em relação aos conhecimentos que os alunos precisam saber, a fim de que estes aprendam e, em consequência, participem de modo consciente e coerente na vida em sociedade, sem que a teoria entre em contradição com a prática.

O fato de a *problematização* erigir-se sobre as necessidades dos alunos, que precisam ser abstraídas/detectadas pelo professor e relacionadas aos conteúdos escolares, uma vez que estes necessitam ser compreendidos pelo professor enquanto uma necessidade em relação aos conhecimentos que os alunos precisam saber, portanto, está em conformidade com quando Saviani explicita que, a *problematização* trata-se de “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64). E nesse movimento do método, “detectar” significa revelar ou perceber a existência do que está escondido em algo, e essa é a função social do professor, que se resume em identificar e atender as necessidades dos alunos. Necessidades que são transpostas pelos alunos no início da *prática social*, uma vez que esta busca reconhecer o que existe em comum entre o professor e os alunos sobre determinado conhecimento, conteúdo escolar e, ao mesmo tempo, medir o nível de conhecimento que os alunos se encontram, para que estes, depois, dominem e superem suas necessidades, uma vez que estas foram identificadas pelo trabalho do professor. Desse modo, *aqui está o caráter da problematização em si, que é a superação de uma necessidade relacionada ao não saber, a existência de algo que os alunos desconhecem, mas que foi imposta por eles mesmos no início da prática social e somada aos conteúdos escolares. E de modo parecido caracteriza-se a função social do professor, que é organizar a problematização a fim de possibilitar que os alunos dominem determinadas necessidades, mas por meio da superação do saber.*

As informações obtidas sobre o que é a *problematização* e a função social do professor permitem um exemplo sobre de que modo o professor pode fazer o processo indicado. O exemplo que sucede refere-se às ideologias e, sob um ângulo didático,

pode-se dizer que, o conteúdo em questão é as “ideologias”. Por exemplo: no início da *prática social*, quando os alunos expõem suas considerações sobre determinado conhecimento, manifestam ideologias arbitrárias (que criam classes subalternas) e orgânicas (necessárias à determinada classe), porém não é todos os alunos que percebem que sua fala ou escrita está contaminada com tais ideologias. Apesar disso, é a função do professor detectar quais ideologias estão em questão e procurar desenvolvê-las com os alunos, a fim de que eles aprendam distingui-las. O fato de não ser todos os alunos que identificam em seu discurso ideologias, sejam estas arbitrárias ou orgânicas, justifica-se devido ao nível de conhecimento em que estes se encontram no início da *prática social*, que é de caráter sincrético (conhecimentos e experiências, devido à condição de aluno, que implicam em certa impossibilidade de articular de modo claro a experiência pedagógica). Em consequência, os alunos necessitam da compreensão de síntese do professor (conhecimento elevado em relação ao do aluno sobre as experiências relativas à *prática social*), para identificar se os mesmos possuem algum conhecimento sobre ideologias ou não e depois ensiná-los. Mas sobre essa premissa é adequado fazer uma distinção: quando se menciona que a compreensão de síntese do professor é elevada em relação ao nível de compreensão do aluno, essa comparação é feita sob o ângulo dos conteúdos escolares, por exemplo, o aluno *x* pode possuir mais conhecimento do que o professor *y* em relação a determinado assunto de sua vida cotidiana (em especial quando se trata de brincadeiras de crianças), mas este mesmo aluno possui um nível de compreensão sincrético, baixo, menos estruturado sob o ponto de vista dos conteúdos escolares, que são novos para ele, que ainda não os conhece, mas que é de responsabilidade do professor ensinar. Depois que o professor identificou qual é o nível de compreensão que os alunos encontram-se sobre as ideologias, isto é, as dificuldades, necessidades, ou até mesmo vantagens sobre o assunto em questão, é necessário colocar em prática a *problematização*, a fim de possibilitar que os alunos dominem determinadas necessidades, mas por meio da superação do saber, ou conforme Saviani menciona, “[...] que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64).

E na medida em que a *problematização* é elaborada a fim de possibilitar que os alunos dominem determinadas necessidades em relação ao saber, isto é, a existência de conhecimentos que desconhecem e, portanto, necessitam saber de forma sistematizada, para que se tornem conscientes dos seus atos, a função social do professor passa a possuir caráter de luta hegemônica, de modo que o ensino destinado às classes

populares torne-se o melhor possível. Esta luta trava-se por meio dos conteúdos escolares, que devem ser priorizados e somados com as ideologias (arbitrárias ou orgânicas) que foram identificadas e compartilhadas com os alunos no início da *prática social*. Em consequência, após tais ideologias serem integradas aos conteúdos escolares, estes devem ser transmitidos de maneira que se tornem significativos para os alunos, a fim de contribuir para construir um bloco intelectual-moral na consciência desses mesmos alunos, ou seja, os alunos necessitam possuir a consciência de que fazem parte de determinada força hegemônica e, de modo simultâneo, não entrar em contradição com a sua consciência teórica e o seu modo de agir. Ou, segundo Gramsci explicita, bloco intelectual-moral é o que torna “[...] politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, [Caderno 11, 1932-1933] 2001, p. 103). É no decorrer desse processo que o trabalho do professor contribui na transformação de uma hegemonia a favor das classes populares, entretanto, essa contribuição se constitui de forma lenta, implícita e indireta, mas é por meio dos conteúdos escolares que ela se constitui, isto é, no decorrer do processo em que o professor prepara e desenvolve as aulas. Mas sobre essa contribuição do professor é necessário explicitar outro detalhe.

Quando se menciona que, o professor deve lutar para que o ensino destinado às classes populares torne-se o melhor possível, esta luta se faz presente por meio dos próprios conteúdos escolares, mas sem perder de vista a relação entre a educação escolar e o mundo do trabalho, caso contrário, não passa de uma abstração ingênua. Mas o fato desta luta ser travada por meio dos conteúdos escolares não se resume em um professor com o nível de erudição elevado e com um bom nível de conhecimento científico, isso é condição necessária e o mínimo que um professor deve ser, mas, se for adequado, esta luta não deve limitar-se aos muros das escolas e sim tornar-se movimentos sociais. Entretanto, não podem ser movimentos sociais isolados, isto é, no sentido de apenas a classe de professores se manifestarem, mas que, primeiro, essa classe propicie condições para que as massas que dependem do seu trabalho se sensibilizem e acreditem na mesma causa que defendem e, depois, juntos, participem da mesma luta. E, aqui, a noção de sensibilizar necessita ser compreendida de modo preciso, no sentido de propiciar condições à opinião das massas, de comovê-la para que se torne possível a consciência de classe, caso contrário, não é possível a transformação da educação a favor das classes populares e muito menos a transformação da sociedade, de modo que a premissa de Saviani, enunciada na “Introdução” do livro *Educação: do*

senso comum à consciência filosófica, sempre seja interpretada conforme critério de verdade: “Ora, sem a formação da consciência de classe e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (SAVIANI [1980] 2013, p. 7). E quanto ao professor não perder de vista a relação entre a educação escolar e o mundo do trabalho, essa relação efetiva-se na práxis pedagógica de forma implícita e indireta, uma vez que o princípio do trabalho é uma peculiaridade da educação escolar. Essa afirmação, portanto, justifica-se por meio das próprias palavras de Saviani, quando no artigo “História, Trabalho e Educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista” menciona: “Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade” (SAVIANI, 2012b, p. 179).

Uma vez que o professor precisa lutar para que o ensino destinado às classes populares torne-se o melhor possível e essa luta se faz presente por meio dos próprios conteúdos escolares, essa mesma luta efetiva-se na práxis pedagógica na medida em que os conteúdos escolares tornem-se significativos para os alunos. Mas para isso acontecer é necessário o professor apropriar-se de elementos que os auxiliem no processo pedagógico, ou seja, posto que o ponto de partida da práxis pedagógica é a *prática social*, somada à *problematização*, estas requerem a *instrumentalização*. Este movimento do método Saviani o explicita do seguinte modo:

Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64).

Diante dessas informações torna-se viável perguntar: quais são os elementos que indicam a função social do professor na *instrumentalização*? Antes de responder a essa pergunta é adequado verificar: o que significa a noção de *instrumentalização*? De acordo com as premissas de Saviani, a *instrumentalização*: *premissa 1*. “Trata-se de

apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64); *premissa 2*. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64). Nessas duas premissas Saviani refere-se à mesma ação, mas com palavras diferentes. Essa afirmação justifica assim:

Na *premissa 1*, Saviani menciona que a *instrumentalização* trata-se de apropriar-se de instrumentos, mas a noção de *instrumento*, no contexto em que ele a utiliza, ela é sinônimo de ferramenta; e a noção de *ferramenta* é encontrada na *premissa 2*, quando Saviani explicita que a *instrumentalização* trata-se da apropriação de ferramentas. E a noção de *instrumentalização* não deriva da ideia de *instrumento* e *ferramenta*? Outra observação é: na *premissa 1*, Saviani fala de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social; enquanto que, na *premissa 2*, ele fala de apropriação de ferramentas culturais. E os instrumentos teóricos e práticos não são as ferramentas culturais ditas de modo diferente? Outro detalhe é: na *premissa 1*, Saviani fala de problemas detectados na prática social; enquanto que, na *premissa 2*, ele fala de condições de exploração em que os alunos vivem. Mas os problemas detectados na prática social não são as condições de exploração em que os alunos vivem?

As respostas das objeções enunciadas são afirmativas. Mas ainda é necessário compreender melhor a noção de *instrumentalização*. A princípio, a noção de *instrumentalização* deriva da ideia de instrumento. E a noção de instrumento Abbagnano explicita do seguinte modo:

Essa palavra foi ampliada por Dewey, *designando todos os meios capazes de obter um resultado em qualquer campo da atividade humana, prático ou teórico*. Dewey diz: “Como termo geral, *instrumental* significa a relação meios-resultados como categoria fundamental para a interpretação das formas lógicas, enquanto *operacional* exprime as condições graças às quais a matéria: 1- que se torna apta a servir como meio e 2- efetivamente funciona como meio para a transformação objetiva, que é o objetivo da indagação” (*Logic*, I, § 2, nota; trad. it., pp. 47-48). (ABBAGNANO, [1971] 2007, p. 571, grifo nosso).

Agora se torna adequado comparar a premissa de Abbagnano com uma premissa de Saviani, para melhor compreensão da noção de *instrumentalização*: segundo Abbagnano, a noção de instrumento designa “todos os meios capazes de obter um

resultado em qualquer campo da atividade humana, prático ou teórico” (ABBAGNANO, [1961] 2007, p. 571); e, segundo Saviani, a noção de instrumentalização trata-se de “apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64). O que essas duas definições de instrumento/instrumentalização possuem em comum? A noção de *instrumentalização* designa um meio pelo qual se torna possível obter um resultado, seja este prático ou teórico.

Diante dessas considerações agora se torna o momento adequado para perguntar: qual é a função do professor indicada por Saviani na *instrumentalização*? Possibilitar “a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64). Entretanto, uma vez identificado que, a noção de *instrumentalização* designa um meio pelo qual se torna possível obter um resultado, seja este prático ou teórico, Saviani não explicita quais são os instrumentos/ferramentas que os professores necessitam utilizar, mas apenas diz que tais instrumentos são de caráter cultural. E quais são os instrumentos ou ferramentas culturais, teóricos ou práticos, que Saviani refere-se?

A resposta a esta pergunta Saviani explicita algumas páginas depois de caracterizar a *instrumentalização* e deixa a entender que tais instrumentos/ferramentas são de “[...] caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. [Por quê?] Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 72). Ou seja, os instrumentos/ferramentas que os professores se apropriam são os conteúdos escolares, porque, no modo de entender de Saviani, cada professor tem uma contribuição a oferecer conforme a sua área de atuação. Sendo assim, quais são os elementos que indicam a função social do professor na *instrumentalização*?

Em sentido amplo, a função social do professor consiste em articular meios para que os conteúdos escolares sejam adquiridos de modo que se tornem significativos para os alunos, mas significativos dentro e fora da sala de aula, de modo que façam sentido na vida cotidiana, isto é, sem que a teoria entre em contradição com a prática, para que os alunos libertem-se das condições de exploração econômica em que vivem. Essa afirmação justifica-se quando Saviani explicita que, a *instrumentalização* trata-se “da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social

que travam diuturnamente para se *libertar* das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64, grifo nosso).

Esse elemento de função social do professor também pode ser justificado de outro modo, por exemplo, por meio da noção de libertar, uma vez que esta Saviani a utiliza para explicitar a *problematização*. A noção de libertar não pode ser compreendida no sentido de exclusão, de livrar-se, de abandonar, ou jogar fora algo, mas sim no sentido de incorporação do saber, conforme Saviani explicita no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, no capítulo primeiro, denominado de “Sobre a natureza e especificidade da educação²⁹”, quando menciona: “A libertação só se dá porque tais aspectos foram incorporados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 18). Portanto, na medida em que os alunos dominam os conteúdos escolares, dominação que se faz por incorporação de suas próprias necessidades, uma vez que estas, na sala de aula, são em relação ao saber, a existência de conhecimentos que desconhecem, mas que necessitam saber, para participar de modo consciente na vida em sociedade, eles se libertam, porque passam a dominar os seus atos/ações; e essa libertação acontece quando a teoria, uma abstração necessária, está em consonância com a prática, uma realidade presente na vida dos alunos e, ao mesmo tempo, inseparável de determinada estrutura e superestrutura econômica. É essa a noção que deve ser atribuída quando se fala que o professor deve transmitir os conteúdos escolares de modo que se tornem significativos para os alunos.

E quando se menciona que, o professor precisa articular meios para transmitir os conteúdos escolares, ou, conforme Saviani menciona, “[...] de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64), aqui entra em questão o acervo intelectual de conhecimentos do professor. Esses conhecimentos são específicos e variam conforme a área de atuação do professor, mas o que existe em comum entre as áreas de atuação dos professores, seja na matemática, língua portuguesa, geografia, etc. são, por exemplo, os conhecimentos sobre práticas de ensino, que implicam na transmissão dos conteúdos necessários à formação dos alunos de modo adequado. Tais práticas de ensino foram aprendidas ao longo da formação acadêmica do professor, em

²⁹Esta nota de rodapé acompanha o título do capítulo: “Comunicação apresentada na mesa-redonda sobre a “Natureza e especificidade da educação”, realizada pelo INEP, em Brasília, no dia 5 de 1984. Publicado anteriormente no *Em Aberto*, INEP, n. 22, 1984” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 11).

aulas de didática, psicologia, filosofia, etc., experiências pedagógicas, entre outras práticas que podem ser encontradas em livros ou criadas pelo próprio professor, mas que é de sua responsabilidade decidir qual é a mais adequada e utilizá-la ao trabalhar os conteúdos escolares que pretende ensinar aos alunos, ou seja, a práxis pedagógica está condicionada pela formação do professor. Essa afirmação também se justifica por meio da contribuição de Saviani, quando no livro *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*, no capítulo cinco, intitulado de “Dilemas e perspectivas da formação de professores no Brasil”, explicita: “[...] o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo caráter consensual o enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório” (SAVIANI, 2014, p. 72).

Sim, uma boa formação docente se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Mas isso, em teoria, e sob uma perspectiva lógica, porque na práxis pedagógica a realidade é outra. Uma boa formação docente e um elevado nível de conhecimentos sobre práticas de ensino pelo professor não é condição necessária de que a práxis pedagógica seja satisfatória. E foi isso que Gasparin, no livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, no capítulo três, denominado de “Instrumentalização: ações didático-pedagógicas para a aprendizagem”, no subcapítulo “Procedimentos práticos”, no subitem “O processo de mediação docente”, deixou a entender quando mencionou: “As técnicas pedagógicas são um dos elementos do processo de mediação. Os demais são: a ação do professor, sua atitude profissional, a forma de tratar o conteúdo, os relacionamentos entre professor e alunos e entre os próprios alunos, as ligações dos conteúdos com a vida real dos aprendizes e com o contexto social maior” (GASPARIN, [2002] 2003, p. 111). Assim, uma boa formação docente é apenas um elemento para o professor desempenhar a práxis pedagógica no mínimo de modo satisfatório, da mesma forma que é apenas um elemento pelo qual o professor ancora-se, enquanto instrumento de trabalho, para exercer a sua função social.

E uma boa formação docente e um elevado nível de conhecimentos sobre práticas de ensino pelo professor não é condição necessária de que a práxis pedagógica seja “qualitativamente satisfatória” devido às circunstâncias objetivas da profissão professor e de sua própria vida pessoal, uma vez que tais circunstâncias são determinadas e condicionam o seu trabalho. Esta afirmação justifica-se por meio da contribuição de

Magalhães, no livro *Obstáculos da Pedagogia Histórico-Crítica no cotidiano da escola*, na “Conclusão”, quando relata as dificuldades de alguns professores que observou por alguns anos, de uma sociedade determinada, que tentavam trabalhar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Em relação às condições de vida pessoal de alguns professores, que condicionam à práxis pedagógica, Magalhães apresenta a seguinte premissa: “Notamos professores que tentaram cometer suicídio, professores que acordavam às 4h[oras] para deixar a casa posta para a família, professoras que acreditavam que há possibilidade de aumentar o trabalho nessa sociedade regida pelo capital [etc.]” (MAGALHÃES, 2012, p. 231). Depois, em relação às condições objetivas da profissão professor, que condicionam à práxis pedagógica e, ao mesmo tempo, enfatizando obstáculos para a objetivação da pedagogia histórico-crítica, o autor se posiciona em relação às dificuldades do corpo docente que investigou, de modo a deixar explícito o excesso de trabalho dos professores, o pouco tempo que eles possuíam para planejar as suas aulas e a remuneração não adequada, e afirma: “[...] as condições objetivas de trabalho do professor com 04h[oras] semanais de planejamento numa jornada de 40h[oras] semanais com o salário R\$ 1.200,00. Essas condições objetivas de trabalho dificilmente serão alteradas se mantido o atual ajuste fiscal na atual reprodução social capitalista” (MAGALHÃES, 2012, p. 232). Diante dessas considerações torna-se adequado refletir: em uma instituição em que os professores não superaram as circunstâncias objetivas da profissão professor e de sua própria vida pessoal, devido às necessidades impostas pela estrutura e superestrutura econômica de que participam, uma vez que esta cultiva uma educação mecânica, de modo que os professores não possuem tempo suficiente para estudar e planejar as aulas que pretende ministrar e, ao mesmo tempo, são colocados em condições de miseráveis, devido ao próprio salário que recebem e a elevada carga horária de trabalho, de que modo na práxis pedagógica, ao desenvolver a *prática social*, que necessita da *problematização* e depois da *instrumentalização*, esses professores contribuíram de forma “qualitativamente satisfatória” para que os alunos superem as suas necessidades intelectuais?

Sim, uma boa formação docente é um elemento de função social do professor, mas as considerações expostas sobre a formação docente evidenciam um elemento que possui peculiaridades e, ao mesmo tempo, tais peculiaridades interferem na *instrumentalização*, uma vez que esta exige de modo intenso o trabalho de síntese do professor, isto é, a articulação de conhecimentos e experiências relativos à *prática*

social em direção aos alunos, a fim de que estes aprendam. A rigor, a função social do professor reside em uma boa formação docente, ou seja, uma boa formação docente é o princípio para o professor exercer a sua função social de modo satisfatório. E Saviani possui razão quando menciona que, “[...] uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório” (SAVIANI, 2014, p. 72). Entretanto, um professor com uma boa formação docente pode, na práxis pedagógica³⁰, não tratar os conteúdos escolares ou os alunos de forma respeitosa, ou sequer ter a sensibilidade de estabelecer relações entre os conteúdos escolares e o contexto social dos alunos, etc. Desse modo, Gasparin possui razão quando menciona que as práticas/técnicas “pedagógicas são um dos elementos do processo de mediação. Os demais são: a ação do professor, sua atitude profissional, a forma de tratar o conteúdo, os relacionamentos entre professor e alunos e entre os próprios alunos, as ligações dos conteúdos com a vida real dos aprendizes e com o contexto social maior” (GASPARIN, [2002] 2003, p. 111). Mas a práxis pedagógica sempre está condicionada pelas circunstâncias objetivas da profissão professor, da própria vida pessoal do professor e da estrutura e superestrutura econômica de que participa. Sendo assim, Magalhães possui razão quando deixa a entender que, em um corpo docente no qual os professores não superarão as suas dificuldades profissionais, que estão relacionadas às dificuldades pessoais, não é possível *prática social*, *problematização*, *instrumentalização* ou *catarse* satisfatória (MAGALHÃES, 2012, p. 232). Além de tudo, os problemas aqui citados são relativos aos professores. Agora, para efeito de reflexão, imaginem os problemas de alguns alunos?

As considerações sobre a função social do professor na *instrumentalização* permitem a seguinte observação: a *instrumentalização* exige de modo constante a compreensão de síntese do professor, ou seja, a função do professor é organizar conhecimentos e experiências relativos à *prática social* em direção aos alunos, a fim de que eles compreendam e aprendam os conteúdos escolares, que são novos para eles, que ainda não os conhece, mas que é de responsabilidade do professor ensiná-los no decorrer da práxis pedagógica. Por exemplo: o professor *x* trabalha o conteúdo “ideologias”. O objetivo do conteúdo proposto é possibilitar que os alunos aprendam

³⁰Menciono na práxis pedagógica porque alguns professores podem não ter uma postura intelectual coerente quando fora da sala de aula, por exemplo, conheci um professor com elevado conhecimento sobre didática, boa postura ao tratar os conteúdos científicos e os alunos, e com um ótimo vocabulário, mas quando fora da sala de aula o seu vocabulário era contaminado de jargões e palavrões. E outro professor ensinava aos alunos que não podia beber bebidas alcoólicas, mas fora da sala de aula não passava de um bêbado.

distinguir uma ideologia orgânica (necessária a uma determinada classe para organizá-la) de uma ideologia arbitrária (que criam classes subalternas, que são impostas de uma classe sobre a outra). Mas o processo pedagógico, a aula, já passou pela *prática social*, em que o professor e os alunos expõem as suas considerações sobre o conteúdo, e o professor identificou quais as necessidades dos alunos e o nível de conhecimento que estes se encontram sobre o conteúdo proposto. E a aula já passou pela *problematização*, esta foi organizada de modo que os alunos superem as suas dificuldades em relação ao saber, que são os próprios conteúdos escolares, mas sem perder de vista qual é a relação desses conteúdos com a estrutura e superestrutura econômica em que os alunos participam, para que a aula não se torne apenas uma abstração, vazia, de modo que o aluno não lhe atribua sentido. Pois a aula se encontra na *instrumentalização*, nesta etapa o professor explicita aos alunos de que modo distinguir uma ideologia orgânica de uma ideologia arbitrária, ou seja, o professor ensina o conteúdo proposto, afim de que os alunos o compreendam e saibam fazer o processo indicado.

Nesse movimento da práxis pedagógica os alunos podem manifestar considerações ou interesses em relação aos conteúdos escolares estudados, mas tais manifestações estão relacionadas com os conhecimentos históricos produzidos pelos homens, os conhecimentos sobre determinados problemas sociais, ou os conhecimentos relativos a determinados fenômenos sociais que estão sujeitos a sua interpretação. Mas, ao mesmo tempo, os alunos pertencem a uma estrutura e superestrutura econômica e suas manifestações estão materializadas conforme as condições sociais (materiais e espirituais) da classe em que se encontram. Desse modo, torna-se adequado o professor estabelecer relações entre a estrutura e superestrutura econômica da classe social em que os alunos pertencem e os conteúdos escolares conforme movimento constante na práxis pedagógica. E tais relações ao serem desenvolvidas caracterizam a função social do professor de acordo com quando Saviani menciona, de possibilitar a “[...] apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64). E ao fazer o processo indicado, pode se dizer que, o professor é consciente de sua função social.

Uma vez iniciada a *prática social*, somada com a *problematização* e complementada com a *instrumentalização*, torna-se necessário somar-se a *catarse*. Mas sobre esta, antes de caracterizá-la de acordo com Saviani e procurar compreender se existe algum elemento que indique a função social do professor, é necessário esclarecer

um detalhe. Observe a objeção que sucede: por que a *prática social*, a *problematização* e a *instrumentalização* são movimentos que se somam e não implicam na *catarse*? *Análise*. O método proposto pela pedagogia histórico-crítica possui caráter de movimento único e orgânico, e o peso e a duração de cada movimento pode variar conforme o contexto em questão (SAVIANI, [1983] 2009, p. 67). Entretanto, se o movimento da *catarse* for compreendido apenas como uma implicação dos movimentos que a antecedem o método entra em contradição. Por quê? Porque o método deixa de possuir caráter de movimento único e orgânico, de modo que passe a determinar quando os alunos devem ascender do nível de conhecimento que lhe é sincrético (compreensão baixa, menos estruturada sob o ponto de vista dos conteúdos escolares). Entretanto, se o movimento da *catarse* for compreendido apenas em quanto uma implicação da *prática social*, da *problematização* e da *instrumentalização*, significa que os alunos não podem ascender ao nível da *catarse* nos movimentos que a antecedem. Mas interpretar a *catarse* dessa maneira não se sustenta, porque quando iniciada a *prática social* o aluno se posiciona em relação aos fenômenos sociais e os conteúdos escolares, o que significa que já começou a ascender ao nível da *catarse* para diminuir o seu conhecimento que é de caráter sincrético e, em consequência, elevar o seu nível de síntese (conhecimento elevado, proporcionado pela experiência pedagógica). Portanto, a *catarse* pode ocorrer quando se inicia a *prática social*, a *problematização* e a *instrumentalização*, mas em níveis de complexidade e extensão diferentes, uma vez que o movimento do método é orgânico.

O fato de a *catarse* ocorrer em todos os movimentos supracitados, que se somam segundo o movimento anterior e o posterior, com peso e duração diferente, não significa que o nível de conhecimento sincrético do aluno necessariamente diminuiu conforme o professor pode pressupor. Mas o fato de o método sugerir um movimento denominado de *catarse* é para o professor confirmar se o aluno diminuiu o seu nível de conhecimento sincrético e elevou o seu nível de síntese em relação aos conteúdos escolares propostos. Sob o ângulo do aluno, este possui o momento para certificar-se se elevou o seu nível de síntese junto ao que o professor propõe, mas nada impede de que alcance um nível de síntese superior ao que o professor pressupõe. Até aqui, a reflexão elaborada sobre o movimento da *catarse* indica um possível elemento de função social do professor, observe: na *catarse* é necessário o professor certificar-se de que o aluno diminuiu o seu nível de conhecimento sincrético e elevou o seu nível de síntese em relação aos conteúdos escolares propostos, uma vez que não é possível o professor

impedir que o aluno eleve-se à *catarse* no decorrer de qualquer movimento do método, mas é adequado ter certeza de que a *catarse* ocorreu conforme pressupôs. Entretanto, para confirmar o elemento em questão, é o momento adequado para compreender: o que significa a noção de *catarse* na concepção de Saviani?

Catarse, na concepção de Saviani, é “[...] entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 64)³¹. Além disso, é o ápice do processo educativo, porque se realiza conforme a “[...] mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 65). Sob esse enfoque torna-se adequado indagar: quais são os elementos de função social do professor na *catarse*?

Uma vez que a *catarse* é entendida conforme a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, a estrutura e superestrutura econômica é o ponto de partida da *prática social* e, ao mesmo tempo, condiciona a função social do professor. Em consequência, o conhecimento compartilhado entre o professor e os alunos no início da *prática social* não é mais entendido sob a mesma perspectiva no decorrer e ao seu final, uma vez que os alunos se apropriaram de instrumentos culturais que os permitiram fazer a passagem da síncrese à síntese pela mediação do trabalho do professor. Ou seja, o conhecimento dos alunos não é mais o mesmo porque estes ascenderam a um nível de conhecimento superior ao que se encontravam.

Mas para o professor saber se os alunos elevaram o seu nível de síntese conforme pressupõe, é necessário certificar-se de que os conteúdos escolares propostos foram assimilados. E para certificar-se de que os conteúdos escolares foram assimilados, independente de quais estratégias são utilizadas, é necessário que os alunos se expressem de alguma maneira. O fato de os alunos terem que se expressarem e o

³¹A seguir consta o fragmento de texto de Gramsci em que Saviani fundamenta-se: “Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 314-315).

professor certificar-se de que os conteúdos escolares propostos foram assimilados não significa que deve apenas acontecer no ápice da *catarse*, mas pode ser em outros movimentos da práxis pedagógica. O momento da *catarse* torna-se para a função social do professor o movimento que permite todos os conteúdos escolares organizados se encontrarem e culminarem na direção dos alunos, para que estes evidenciem o seu novo nível de síntese, ou seja, uma nova consciência sobre a própria *prática social*, que se alterou em qualidade desde o ponto de partida até o ponto de chegada em sua consciência. Portanto, na *catarse* a função social do professor é certificar-se de que os alunos diminuíram o seu nível de conhecimento sincrético e elevou o nível de síntese em relação aos conteúdos escolares propostos, caso contrário, se existir alguma dificuldade por parte de algum aluno em relação à assimilação dos conteúdos escolares, torna-se adequado o professor articular novas estratégias para que o aluno aprenda.

O fato de a *catarse* ser entendida conforme um momento que possibilita uma nova consciência dos alunos sobre a própria *prática social*, que se alterou em qualidade desde o ponto de partida até o de chegada em sua consciência, conduz a práxis pedagógica ao quinto movimento do método proposto por Saviani, que é a própria *prática social*. Mas esta, consoante Saviani, passa a ser entendida enquanto ponto de chegada da práxis pedagógica, porque “[...] ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 65). De um modo mais simples, no ponto de chegada da própria *prática social*, o trabalho do professor tem que ter possibilitado que os alunos tenham aprendido os conteúdos escolares propostos na perspectiva de seu uso social, o que caracteriza mais uma vez a função social do professor.

Portanto, a investigação sobre quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani conduzem a seguinte observação: uma vez que o ponto de partida é a *prática social*, seguida da *problematização*, complementada com a *instrumentalização* e a *catarse*, que implicam na própria *prática social* e, de forma orgânica, mas cada movimento do método consta ao menos um elemento que explicita de que modo o professor deve desempenhar seu trabalho, tais elementos revelam que, o fim da função social do professor é contribuir para a transformação de um novo bloco histórico sob a direção das classes populares. Essa contribuição se constitui de forma orgânica, porque cada elemento de função social do professor que foi apresentado pertence à essência do método da pedagogia histórico-

crítica. E essa contribuição torna-se explícita e direta, em cada movimento do método, na medida em que o trabalho do professor possibilita que o aluno tenha a consciência de classe, isto é, a consciência de que faz parte de determinada força hegemônico-política, de modo que unifique a teoria proporcionada pela educação escolar com a *prática social*, vale dizer, a estrutura e superestrutura econômica de que participa.

Mas essa contribuição também é explícita e direta porque o professor é um intelectual orgânico, em que o seu trabalho contribui para a formação de novos intelectuais, que também devem ser orgânicos. E a função social de um intelectual orgânico pode ser entendida conforme Saviani explícita, quando no livro *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*, no capítulo “Intelectuais, memória e política”, fundamentado em Gramsci, menciona: “[...] são eles orgânicos em dois sentidos: porque gerados pelo próprio organismo constitutivo da classe e porque desempenham, perante ela, a função de organizá-la, de conferir-lhe unidade, coerência e homogeneidade; numa palavra, desempenham a função de dar organicidade à classe à qual se encontram umbilicalmente ligados” (SAVIANI, 2013, p. 222). E esses intelectuais, segundo Gramsci, são orgânicos porque “são nascidos no mesmo terreno industrial do grupo econômico” (GRAMSCI, [Caderno 12, 1932] 2001, p. 28), ou seja, pertencem a uma determinada estrutura e superestrutura econômica, que é transformada de acordo com as ações dos homens. Aqui está o princípio de quando se menciona que o professor contribui para a formação de novos intelectuais, porque não é uma única classe de profissionais intelectuais que modificam determinada estrutura e superestrutura econômica, mas sim uma massa ativa de diferentes tipos de intelectuais quando unidos por meio de uma mesma causa. E aqui também está à necessidade pelo qual o trabalho do professor não pode perder de vista a formação da consciência de classe nos alunos, formação essa que se faz por meio dos próprios conteúdos escolares, da mesma forma que os professores devem possuir essa mesma consciência de classe. Por quê? Porque, de acordo com Saviani, “sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 7).

E quando se menciona que, o trabalho do professor é contribuir para a transformação de um novo bloco histórico a favor das classes populares, o sentido atribuído a palavra “transformação” é preciso. “Transformação” significa o ato de mudar a forma, isto é, a passagem de uma forma a outra, por exemplo, a transformação

da crisálida em borboleta. Mas na pedagogia histórico-crítica “transformação” refere-se a mudança da estrutura e superestrutura econômica, e essa mudança se faz por meio dos modos de produções atuais, que são de caráter capitalista. Pois “transformação”, na concepção de Saviani, “[...] busca articular a educação com a mudança da forma social, quer dizer, com a mudança do próprio modo de produção da existência humana. Isso significa, na atual etapa histórica, a superação do modo de produção capitalista e a instauração do modo de produção socialista” (SAVIANI, 2013, p. 114). Aqui está a resposta a uma das perguntas que ainda precisava ser respondida, que é: o fato de Saviani compreender a educação escolar enquanto instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que contribua na transformação de um novo bloco histórico sob a direção da classe proletária implica em que estrutura político-econômica de sociedade? Torna-se adequado repetir, implica na transformação de uma sociedade de caráter capitalista em uma sociedade de caráter socialista. E para contribuir na transformação de uma sociedade a outra, a função social do professor na pedagogia histórico-crítica é “socializar os meios de produção” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 85), uma vez que isto se faz por meio dos próprios conteúdos escolares, ou seja, o saber, o conhecimento, que também é um meio de produção, no qual quem o detém não o abandona, não pode ser propriedade privada de poucos homens. Assim, faz sentido quando Saviani menciona: “Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contrária a lógica do capital, segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador à propriedade apenas de sua própria força de trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 83). Eis aqui mais um motivo pelo qual se faz necessária a função social do professor, ou seja, não deixar que o conhecimento, o saber, fonte de riqueza espiritual e material, seja retirado das classes populares.

CONCLUSÃO

Quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani? A resposta a essa pergunta está diluída em todo este trabalho e, em especial, a cada movimento do método da pedagogia histórico-crítica, uma vez que são muitos os elementos que indicam a função social do professor. E um elemento de função social do professor, quando em questão, apenas procura manter um equilíbrio entre a teoria e a prática, de modo que a teoria, uma abstração necessária, não entre em contradição com o trabalho do professor, que contribui para a transformação de determinada estrutura e superestrutura econômica, substância na qual trabalha, mas representada por meio do aluno. Assim, não é adequado resumir aqui as premissas de Saviani que indicam a função social do professor, porque isso já foi feito de modo específico em cada movimento do método apresentado e de forma contextualizada. E, de modo parecido, não é adequado resumir as premissas que indicam o que não é a função social do professor na concepção desse autor. Mas o que é adequado se fazer é: caracterizar a função social do professor de acordo com os elementos que Saviani apresenta, uma vez que estes culminam em direção da transformação dos modos de produção da existência humana, ou seja, na contemporaneidade brasileira, a superação de uma sociedade em que os seus modos de produção são de caráter capitalista, para a instauração de uma sociedade em que os seus meios de produção sejam de caráter socialista (SAVIANI, [1983] 2009, p. 58-59), (SAVIANI, [1991] 2012, p. 85), (SAVIANI, 2013, p. 114).

Essa característica própria (ἰδίον) da função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica pode ser compreendida assim: esta pesquisa na seção “Elementos de função social do professor” atribui sentido às noções de *elemento*, *função*, *social* e *professor*, de modo a preparar alguns termos técnicos a serem utilizados e, ao mesmo tempo em que isso foi feito, procurou-se delimitar o tema em questão. E a noção de *elemento* permitiu a compreensão de que o tema: a função social do professor, passaria a ser compreendido por meio do método da pedagogia histórico-crítica, porque sem o método não existe pedagogia histórico-crítica e, em consequência, não existe a função social do professor nessa concepção. Isto é, um elemento de função social do professor é imanente ao método da pedagogia histórico-crítica, porque ele pertence à essência do método. Em seguida, foi mencionado que esse trabalho deixaria de lado a

existência de Saviani enquanto pessoa física, uma vez que este autor está vivo e é o fundador da pedagogia histórico-crítica. Mas cabe distinguir: o fato dessa concepção depois de fundada continuar a existir sem o seu criador enquanto pessoa física, não exclui a sua existência enquanto pessoa abstrata, mas a sua existência enquanto pessoa física apenas não é mais necessária, ou seja, esta pesquisa trabalhou apenas com o legado intelectual desse autor. Por fim, um elemento de função social do professor passou a ser compreendido de forma a procurar manter um equilíbrio entre a teoria e a prática, de modo que estas estejam em sintonia, sem que o trabalho do professor caia em contradições.

E um elemento de função social do professor é um meio de explicitar uma função específica, por isso a noção de *função* permitiu compreender: primeiro, um elemento de função social do professor designa uma operação, mas na medida em que tal elemento permite compreender de que modo o professor organiza-se na práxis pedagógica; e, segundo, um elemento de função social do professor designa uma qualidade, mas uma qualidade da função que o professor exerce, de modo que permite explicá-la. Ou seja, uma vez que, o fim da função do professor é ensinar e, ensinar se faz mediante um método, seja este o mais simples ou mais complexo, a função social do professor passou a ser compreendida enquanto uma qualidade que se explica por meio do método da pedagogia histórico-crítica.

Mas esta concepção pedagógica refere-se à sociedade brasileira, que é de caráter capitalista. E a noção de *social* permitiu delimitar o contexto histórico em que esta pesquisa se concentra, uma vez que este possui início na década de 1970, época em que Saviani começa a publicar trabalhos referentes à educação brasileira e, em consequência, em 1982 publica pela primeira vez o método da pedagogia histórico-crítica, no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, na revista *ANDE*, da Associação Nacional de Educação (SAVIANI, 1982, p. 57-64). Depois, no ano de 1983, este artigo passou a compor o capítulo três, denominado de “Escola e democracia II - Para além da teoria da curvatura da vara”, do livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* (SAVIANI, [1983] 2009, p. 53-72). E os últimos trabalhos de Saviani consultados por esta pesquisa são de 2014.

Depois, a noção de *professor* permitiu compreender que: o professor a que Saviani se refere é um intelectual profissional, mas funcionário de determinada superestrutura, o Estado. Ou seja, é o professor que trabalha em instituições públicas e

recebe um salário pela função que desempenha. Mas esse professor também é um intelectual orgânico, porque trabalha a favor da classe a que pertence enquanto categoria profissional, no sentido de contribuir para organizá-la, produzir novos intelectuais. E a concepção pedagógica em questão que contribui para o professor desempenhar a sua função social é a pedagogia histórico-crítica. Em síntese, a importância da primeira seção foi preparar o material constitutivo das próximas seções, ou seja, o terreno pelo qual nos propomos a desvendar.

Em consequência, na seção “A sociedade capitalista”, foi explicitado o método de trabalho desta pesquisa e, em seguida, procurou-se compreender de que modo Marx e Gramsci caracterizam uma sociedade de caráter capitalista, uma vez que esta é a sociedade que está em contradição com o tema: a função social do professor; e, de modo similar, com o método da pedagogia histórico-crítica. Quanto ao nosso método de trabalho, ele passou a ser compreendido de acordo com a lógica dialética, indicada por Karl Marx (1818-1883), no trabalho *Para a crítica da economia política*, no texto “O método da economia política” (MARX, [1859] 1982, p. 14-19). E a contribuição desse autor permitiu que os estudos referentes à função social do professor passassem a ser organizados assim: a função social do professor torna-se fenômeno concreto na medida em que se efetiva conforme a síntese de diversos elementos, isto é, princípios e causas, materiais e abstratos. Desta forma, quando se fala em função social do professor, esta aparece no pensamento de acordo com o processo da síntese dos elementos que a compõem, mas não como o ponto de partida efetivo que permite exercê-la. Portanto, para exercê-la, torna-se necessário fazer a síntese dos elementos que a compõem, e estes elementos não se encontram apenas na intuição sensível do professor, mas na estrutura e superestrutura econômica da sociedade em que a função social do professor deve ocorrer. Esta sociedade concebe o produto da ação intelectual do professor e, devido a esse motivo, a função social do professor é uma demanda social. Entretanto, ao mesmo tempo em que determinada sociedade concebe o produto da ação intelectual do professor, ela o condiciona e o conserva de acordo com as suas necessidades. Assim, o produto da ação intelectual do professor, na medida em que é concebido e conservado por determinada sociedade, transforma-se em fenômeno e, em consequência, efetiva-se a função social do professor.

Mas a função social do professor reside no escopo das ideologias. E para compreendê-las, a contribuição de Antônio Gramsci (1891-1937), nos *Cadernos do cárcere* (1929-1935), passou a contribuir assim: as ideologias são fatos históricos reais,

elas não residem apenas no subjetivo dos homens, porque estão materializadas conforme a superestrutura que modifica a estrutura econômica de determinada sociedade. Nos objetivos das ideologias existem estratégias de domínio e, ao mesmo tempo em que são utilizadas para exercer coerção sobre determinada classe, é articulado o consenso dessa mesma classe para a hegemonia efetivar-se. Desse modo, as ideologias necessitam ser combatidas em sua natureza de instrumento de domínio e por razões de luta política, a fim de “tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 387). Assim, a função social do professor é combater as ideologias de caráter coercitivo, que cultivam classes subalternas, e, por meio delas, apropriar-se dos elementos que as constituem, a fim de fazer com que esses elementos tornem-se ideologias orgânicas a favor das classes populares, para que estas se organizem e saiam das condições de exploração intelectual e material em que vivem.

Na sequência, a pesquisa passou a compreender de que modo Marx explicita uma sociedade de caráter capitalista e o resultado geral obtido foi: primeiro, apresentamos nossa concepção de homem, que está em conformidade com Marx e Engels, quando no trabalho *A ideologia alemã*, mencionam: é possível “distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal” (MARX, [1845/6] 2007, p. 87). Ou seja, a pesquisa passou a distinguir o homem das outras espécies de animais por meio da categoria trabalho. E esta passou a ser compreendida enquanto um meio de produção, que possibilita compreender a organização de determinada sociedade, no caso em estudo, a sociedade capitalista. Segundo, neste tipo de sociedade os homens se dividem em classes com interesses antagônicos: de um lado, uma pequena classe de capitalistas, donos dos meios de produção e, de outro, uma grande massa de trabalhadores, que estão sujeitos a diferentes formas de trabalho para sobreviverem.

Em seguida, o mesmo foi feito por meio da contribuição de Gramsci: primeiro, apresentamos nossa concepção de homem, de modo a caracterizar essa espécie conforme um processo de relações que, ao se manifestar, completa-se em quanto homem. E esse processo de relações é composto segundo a síntese de elementos: (I) singulares, porque “o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais,

com os quais o indivíduo está em relação ativa” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 406). A partir dessa premissa, passamos a compreender a espécie homem conforme um bloco histórico, porque os elementos subjetivos e objetivos que o compõem, além de estarem condicionados a algum contexto social, são transmitidos de uma geração a outra. Porém, para uma geração transmitir conhecimentos a outra, independente de quais são os métodos que compõe o processo de transmissão do conhecimento, esse se efetiva e se acumula, porque é próprio (ιδίον) da natureza do homem ser intelectual, filósofo e político; (II) o homem não se relaciona com o outro “[...] por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 413). Isto é, o contexto em que o homem reside e a relação que estabelece com outros da espécie é um processo natural, uma vez que não existe indivíduo que viva sem possuir algum vínculo social; (III) a natureza, “[...] o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 413). Esta concepção de homem está em consonância com a contribuição de Marx e Engels, isto é, ao que é próprio (ιδίον) do homem, vale dizer, o trabalho (MARX, [1845/6] 2007, p. 87).

Segundo, a contribuição de Gramsci nos permitiu compreender que: uma sociedade de caráter capitalista deve ser concebida conforme um bloco histórico, isto é, a estrutura e a superestrutura econômica não se separam, na qual ocorre a luta contra-hegemônica, mas esta luta se manifesta a partir do domínio intelectual e ocorre mediante estratégias ideológicas. E, toda ideologia, antes de ser combatida, deve ser verificada se é orgânica ou é coercitiva: as ideologias orgânicas são necessárias dentro de determinada classe, porque elas compõem a organização dos indivíduos; enquanto que, as ideologias coercitivas criam classes subalternas e se manifestam no escopo de determinada filosofia, religião, política, instituições governamentais ou privadas, uma simples notícia de jornal, etc., que impedem alguns homens de possuírem a consciência de sua própria concepção de mundo.

Na seção “Pedagogia histórico-crítica” procuramos compreender o método de trabalho de Saviani e a sua relação com o tema: a função social do professor. E compreender o que não é a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica. Em relação ao método de trabalho de Saviani, ele pode ser sintetizado do seguinte modo: Saviani, na “Introdução” do livro *Educação: do senso comum à*

consciência filosófica (SAVIANI, [1980] 2013, p. 1-9), fundamentado em Gramsci, explicita que trabalha a partir da perspectiva de luta hegemônica. E esta trata de “[...] desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los de interesses populares, dando-lhes consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, uma filosofia” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3). Em seguida, explicita que compreende a educação escolar enquanto instrumento de luta, mas “luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletário” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3). Portanto, Saviani assume uma postura intelectual político-ideológica, em que a educação escolar é instrumento de luta hegemônica, mas a favor das classes populares. E o método de trabalho em que Saviani se fundamenta é lógica dialética, indica por Marx, no texto “O método da economia política”, no trabalho *Para a crítica da economia política* (MARX, [1859] 1982, p. 14-19), (SAVIANI, [1980] 2013, p. 5). E é a partir da lógica dialética que Saviani formulou o método da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, [1983] 2009, p. 66), (SAVIANI, [1991] 2012, p. 119-120).

A relação entre o método de trabalho de Saviani e a nossa concepção materialista de se compreender a função social do professor pode ser entendida assim: partimos de uma postura intelectual político-ideológica, em que a educação escolar é instrumento de luta contra-hegemônica, mas a favor das classes populares. E os trabalhos de Gramsci são o referencial teórico para se compreender a noção de educação escolar enquanto instrumento de luta, isto é, “para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis” (GRAMSCI, [Caderno 10, 1932-1935] 1999, p. 387). E nossos métodos de trabalho possuem origem na lógica dialética, indicada por Marx, no texto “O método da economia política”, no trabalho *Para a crítica da economia política* (MARX, [1859] 1982, p. 14-19). Porém, a nossa diferença não se faz apenas enquanto período histórico, isto é, a oposição entre aquele que está na vanguarda da educação brasileira e o novo que passa a conhecê-la, mas sim nos métodos próprios de trabalho.

Depois de identificar o método de trabalho de Saviani, a pesquisa passou a compreender o que não é a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica. E, para efeito de análise, nos serviu de exemplo a “polêmica” expressa

por Saviani sobre “as teorias não-críticas” e “as teorias crítico-reprodutivistas”. O estudo sobre essas duas categorias de teorias permitiu a seguinte compreensão sobre a função social do professor: (I) nas “teorias não-críticas”, isto é, na pedagogia tradicional, na pedagogia nova e na pedagogia tecnicista, foi explicitado que o professor para exercer a sua função social não deve extrair os elementos que servem para organizar a práxis pedagógica de um único ângulo, mas é necessário procurar manter um equilíbrio entre a teoria e a prática, de modo que estas estejam em sintonia, sem que o trabalho do professor caia em contradições ou que esse se concentre em apenas uma entre as funções que a profissão lhe exige.

E em seguida apresentamos a seguinte metáfora: o professor “formiga” apenas coleta dados e não sabe extrair conclusões para desempenhar a sua função social por meio da práxis pedagógica. O professor “aranha” se satisfaz apenas com conceitos, a mente é autossuficiente, acredita ser capaz de resolver sozinho qualquer problema de modo racional e condiciona a práxis pedagógica a si mesmo e, em consequência, a sua função social. O professor “abelha” é aquele que sabe extrair os elementos necessários do contexto social, dos alunos em sala de aula, do conteúdo que pretende transmitir, do método, de si mesmo, para poder exercer a sua função social por meio da práxis pedagógica. Em síntese, o objetivo dessa metáfora não se refere às “teorias não-críticas”, mas apenas serve para explicitar que o professor ao exercer a sua função social não deve extrair os elementos que servem para organizar a práxis pedagógica de um único ângulo, mas é necessário procurar manter um equilíbrio entre a teoria e a prática, de modo que estas estejam em sintonia.

(II) Quanto ao estudo sobre “as teorias crítico-reprodutivistas”, isto é, a “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, que se encontra no trabalho *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975), de autoria de Bourdieu (1930-2002) e Passeron (1930 -); a “teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado”, que pode ser compreendida por meio dos trabalhos *Ideologia e aparelhos ideológicos* (s. d.) e *Posições* (1977), de acordo com Althusser (1918-1990); e, a “teoria da escola dualista”, exposta no livro *L'école capitaliste en France* (1971), dos autores Baudelot (1938-) e Establet (1938-); que para Saviani possuem caráter reprodutivista porque descrevem os problemas do fenômeno educativo, mas não apresentam soluções para os problemas que descrevem (SAVIANI, [1983] 2009, p. 14-32), obtemos a seguinte compreensão: segundo Saviani, “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é

dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, [1983] 2009, p. 28). Uma vez que o autor admitiu a premissa de que a escola é determinada socialmente, isto é, que determinada sociedade concebe e conserva o produto da educação escolar e, em consequência, a função social do professor, essa premissa evidenciou a necessidade de indagar: Qual é a função social da educação na perspectiva de Saviani? E, qual é a função social da educação escolar na concepção de Saviani?

Estas perguntas foram respondidas na seção “Pedagogia histórico-crítica: a função social do professor”. Em seguida, procuramos compreender quais são os elementos que indicam a função social do professor no método da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani. Em relação à função social da educação, o resultado geral que a pesquisa obteve pode ser compreendido assim: na concepção de Saviani, o objeto da educação diz respeito a identificação dos elementos culturais, que são os conhecimentos produzidos e acumulados segundo os homens, e a sua função social é transmitir os conhecimentos necessários ao processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias e técnicas produzidos ao longo da história da humanidade em cada indivíduo singular (SAVIANI, [1991] 2012, p. 13). Sob um modo mais simples de compreender essa função pode-se dizer que, a função social da educação é fazer com que o homem se torne contemporâneo. Ou, segundo as palavras do autor, “[...] em cada etapa histórica, é *papel* da educação tornar cada homem contemporâneo a sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente” (SAVIANI, 2013, p. 80, grifo nosso).

Em relação à função social da educação escolar, esta é de hegemonia-política. De modo preciso, na concepção de Saviani a educação escolar é entendida enquanto instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que contribua na transformação de um novo bloco histórico sob a direção da classe proletária. Mas para isso é necessário que a educação escolar: (I) eleve o nível cultural das massas. E aqui se encontra a importância fundamental da educação; (II) faça a crítica da concepção dominante, isto é, as a ideologias da classe burguesa; (III) trabalhe o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido, o bom senso, e lhe dê a expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3-4). Sendo assim, torna-se adequado distinguir: os elementos aqui indicados requerem uma grande quantidade de professores que trabalhem em sintonia. E além da categoria professor, as demais categorias de

profissionais que contribuem para o desenvolvimento da educação escolar, porque o trabalho exercido pela educação escolar, sob a importância da profissão professor, não é, em face aos problemas sociais, a solução.

E uma vez que a educação escolar é instrumento de luta contra-hegemônica, Saviani propõe o método da pedagogia histórico-crítica. Este método está de acordo com a concepção de educação e a concepção de educação escolar que defende, e é destinado aos professores para que exerçam a sua função social. E a característica própria (ίδιον) da função social do professor ao trabalhar com o método da pedagogia histórico-crítica necessita ser compreendida assim: o fim da função social do professor é contribuir para a transformação de um novo bloco histórico sob a direção das classes populares. Essa contribuição se faz de forma orgânica, porque ela está contida na essência do método da pedagogia histórico-crítica. E essa contribuição torna-se explícita e direta na medida em que o trabalho do professor possibilita que o aluno tenha a consciência de classe, isto é, a consciência de que faz parte de determinada força hegemônico-política, de modo que unifique a teoria proporcionada pela educação escolar com a *prática social*, isto é, a estrutura e superestrutura econômica de que participa.

E essa contribuição também é explícita e direta porque o professor é um intelectual orgânico, em que o seu trabalho é contribuir para a formação de novos intelectuais, que também necessitam ser orgânicos. E a função social de um intelectual orgânico pode ser entendida conforme Saviani explicita: “[...] são eles orgânicos em dois sentidos: porque gerados pelo próprio organismo constitutivo da classe e porque desempenham, perante ela, a função de organizá-la, de conferir-lhe unidade, coerência e homogeneidade; numa palavra, desempenham a função de dar organicidade à classe à qual se encontram umbilicalmente ligados” (SAVIANI, 2013, p. 222). E esses intelectuais, segundo Gramsci, são orgânicos porque “são nascidos no mesmo terreno industrial do grupo econômico” (GRAMSCI, [Caderno 12, 1932] 2001, p. 28), ou seja, pertencem a uma determinada estrutura e superestrutura econômica, que é transformada de acordo com as ações dos homens.

Desse modo, quando se menciona que o trabalho do professor é contribuir para a formação de novos intelectuais, isso significa que não é uma única classe de profissionais intelectuais que modificam determinada estrutura e superestrutura econômica, mas sim uma massa ativa de diferentes tipos de intelectuais quando unidos por meio de uma mesma causa. E aqui reside a necessidade pela qual o trabalho do

professor não pode perder de vista a formação da consciência de classe nos alunos, formação essa que se faz por meio dos próprios conteúdos escolares. E, da mesma forma, primeiro, os professores devem possuir essa mesma consciência de classe. Porque, de acordo com Saviani, “sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (SAVIANI, [1980] 2013, p. 7).

E quando se menciona que, o trabalho do professor é contribuir para a transformação de um novo bloco histórico a favor das classes populares, o sentido atribuído à palavra “transformação” é preciso. Pois “transformação”, na concepção de Saviani, “[...] busca articular a educação com a mudança da forma social, quer dizer, com a mudança do próprio modo de produção da existência humana. Isso significa, na atual etapa histórica, a superação do modo de produção capitalista e a instauração do modo de produção socialista” (SAVIANI, 2013, p. 114). E para contribuir na transformação de uma sociedade a outra, a função social do professor na pedagogia histórico-crítica é “socializar os meios de produção” (SAVIANI, [1991] 2012, p. 85), uma vez que isto se faz por meio dos próprios conteúdos escolares, ou seja, o saber, o conhecimento, que também é um meio de produção, no qual quem o detém não o abandona, não pode ser propriedade privada de poucos homens. Assim, o saber, entendido enquanto “um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital, segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador à propriedade apenas de sua própria força de trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 83). E o trabalho do professor não pode deixar que o conhecimento e o saber, que são fontes de riqueza espiritual e material, sejam retirados das classes populares.

Portanto, é fundamental que uma grande quantidade de professores trabalhem em sintonia, em função dos mesmos objetivos. E não existe método que contribua para a transformação de um novo bloco histórico a favor das classes populares se, primeiro, não existir a consciência de um bloco intelectual-moral na classe dos professores. E a solução a esse problema é que os professores o mais rápido possível tomem essa providência, uma vez que esta começa por meio do indivíduo singular, isto é, por meio do próprio professor, mas desde que esse possua a consciência de classe, do seu dever e do conteúdo filosófico deste dever. Esta classe deve manter-se unida, fazer a crítica do grau de consciência da estrutura e superestrutura econômica em que se encontra, a fim de organizá-la e, em consequência, tornar-se a vanguarda. E, se, a pedagogia histórico-

crítica é a concepção pedagógica mais adequando no cenário atual da educação brasileira, que a classe de professores una-se por meio dessa concepção e faça dos elementos de função social do professor, identificados por este trabalho, mais um instrumento de luta a favor das classes populares.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Tradução de Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 1 v.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Tradução de Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 2 v.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2005. 3 v.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 2 v.

ARISTOTLE. **The Physics**. Translation [do Grego para o Inglês] by Philip H. Wicksteed and Francis M. Cornford. Harvard University Press, 1929. Book I- IV, reprinted 2005.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1961] 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Editorial Presença (s. d.).

ALTHUSSER, Louis. **Posições**. Lisboa, Livros Horizonte, 1977.

BACON, Francis. **Novum Organum** ou Verdadeiras Indicações a cerca da Interpretação da Natureza. Tradução e notas de Jose Aluysio Reis de Andrade. Editora Nova Cultural, [1620] 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: François Maspero, 1971.

BROOK, Peter. **O Senhor das Moscas (Lord of the Flies)**. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=o+senhor+das+moscas. Acesso em: 20 nov. 2014.

CIERESE, Alberto Mario. Conceptions du monde, philosophie spontanée, folklore. In: **Dialectiques**, n. 4 e 5, pp. 83-100, [1974] 1976.

COPI, Irving Marmer. **Introdução à Lógica**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, [1953] 1978.

DEWEY, John. **Mi credo pedagógico**. Madrid: Ed. Bilingüe, 1867.

DEWEY, John. **Democracia y educación**. Prólogo, 1916.

DEWEY, John. **The School and Society**. Chicago: University of Chicago Press, 1899.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, [2002] 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 1 v.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 2 v.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. 3 v.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, [1948] 1981.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, [1806] 2003.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego (ΑΙΜΗΝ ΠΕΦΥΚΕ ΠΑΣΙ ΠΙΔΕΙΑ ΒΡΟΤΟΙΣ)**. Tradução de Artur M. Pereira; adaptação de texto para a edição brasileira Mônica Stahel M. da Silva; revisão de texto Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Martins Fontes, [1936] 1986.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. **Obstáculos da Pedagogia Histórico-Crítica no cotidiano da escola**. Maringá: Eduem, 2012.

MORTARI, Cezar A. **Introdução à Lógica**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. Introdução de Jacob Gorender; traduções de Edgard Malagodi... [et al.]. São Paulo: Abril Cultural, [1859]1982.

MARX, Karl. **Capítulo VI (inédito), O Capital**. São Paulo, Ciências Humanas, [1867] 1978. 1 v.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, [1845/6] 2007.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, [1847] 1985.

MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. 7. ed. São Paulo: Global, [1848] 1988.

MARX, Karl. **Textos filosóficos** [Teses sobre Feuerbach"/ Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã (1888)]. Tradução de Carlos Grifo. Editorial Presença, [1888] 1974.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Apresentação [e posfácio] de Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo: Boitempo, [1843] 2010.

PLATÃO. **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

REALE, Giovanni. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, [1975] 1990. 1 v.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, [1980] 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. In: **ANDE**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 57-64, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, [1983] 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, [1991] 2012.

SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: Silva Jr., C. A. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo, Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.)

Marxismo e Educação: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, [2005] 2008.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.