

A DIMENSÃO INTELLECTUAL DO TRABALHO DOCENTE  
E O LUGAR DO CONHECIMENTO ESCOLAR:  
DO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR À PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA

André Luiz Sena Mariano

Universidade Federal de Alfenas

EMÍLIA FREITAS DE LIMA

Universidade Federal de São Carlos

**Resumo:** O presente trabalho procura cotejar as relações que podem ser estabelecidas entre a Pedagogia Histórico-Crítica, criada por Dermeval Saviani, e a dimensão intelectual da formação e do trabalho docente. Para tanto, num primeiro momento, apresenta as linhas gerais do conceito de intelectual comumente adotado pelas pesquisas educacionais: o de intelectual transformador, pautado em Henry Giroux. Depois disso, procura traçar as linhas que diferenciam a Pedagogia Histórico-Crítica da abordagem hegemônica na pesquisa educacional, procurando destacar o papel central que o conhecimento escolar deve ter para a definição da dimensão intelectual do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Formação e Trabalho docente. Professor intelectual. Pedagogia Histórico-Crítica.

THE INTELLECTUAL DIMENSION OF TEACHING AND THE  
PLACE OF SCHOOL KNOWLEDGE: FROM THE TRANSFORMING  
INTELLECTUAL TO HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

**Abstract:** This paper seeks to compare the relations that can be established between the Historical-Critical Pedagogy, created by Dermeval Saviani, and the intellectual dimension of teaching training and work. To do so, it firstly presents the general lines of the concept of intellectual commonly adopted by educational research: the one of transforming intellectual based on Henry Giroux. After that, it draws the lines that differentiate Historical-Critical Pedagogy from this hegemonic approach in educational research, seeking to highlight the central role that school knowledge must have in order to define the intellectual dimension of teaching work.

**Keywords:** Teaching training and work. Intellectual teacher. Historical-critical pedagogy.

## *Introdução*

Muito se tem discutido sobre a formação e o trabalho docente na atualidade. Discussão que sobeja na afirmação de que os conteúdos aprendidos durante a formação inicial pouco contribuem para a execução do trabalho docente, que a aprendizagem profissional da docência só ocorre no exercício cotidiano da profissão. Não obstante reconheçamos a pertinência de tal afirmação, é preciso, outrossim, asseverar que esse discurso tem servido para uma total desqualificação da formação universitária. A tão propalada frase ‘a teoria na prática é outra’ tem dado um tom preocupantemente obsoleto às instituições formadoras de professores/as, pois vimos crescer um discurso que parece defender a pouca importância dada aos conhecimentos referentes aos fundamentos educativos, mormente, aqueles que elucidam o fenômeno a partir das bases sociais, históricas, políticas e filosóficas. Numa tentativa deturpada de leitura e aplicação da filosofia pragmática à realidade educacional brasileira, assiste-se a uma crescente valorização dos fundamentos psicológicos da educação, pois, para alguns, esses teriam uma aplicabilidade maior no cotidiano das salas de aula.

Em contrapartida, assiste-se a uma tentativa contumaz de se resgatar a dimensão intelectual do trabalho docente, que perpassa os fundamentos psicológicos da educação. Tal resgate preocupa-se em erigir uma sólida formação técnico-científica, buscando fornecer ao sujeito professor um arcabouço de ferramentas analíticas que permitam interpretar e, quando necessário, modificar a realidade na qual se insere.

No escopo dessas discussões, tem crescido veementemente o discurso das escolas críticas de pensamento ao afirmarem que “se a educação não pode tudo, alguma coisa de fundamental ela pode”, ou ainda, que “se a escola não muda a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade pode ser modificada” (FREIRE, 2005).

Não obstante reconheçamos a influência das pedagogias críticas no ideário educacional brasileiro, tentaremos, neste texto de tom ensaístico, apresentar elementos para incitar a discussão sobre a condição intelectual que é exigida dos/as professores/as na contemporaneidade. Nesse sentido, apresentaremos, numa primeira

sessão, o conceito de intelectual crítico (já bastante conhecido na literatura brasileira); na segunda, discutiremos o potencial da Pedagogia Histórico-Crítica, não somente para a superação dessa abordagem hegemônica, mas, principalmente, como uma necessária diretriz para o resgate da importância do conhecimento científico no exercício do trabalho docente (fato que parece estar relegado a plano secundário).

Faz-se mister salientar que, neste texto, dados os imperativos que se colocam, em função de sua natureza, bem como sua brevidade, as discussões aqui apresentadas possuem caráter provisório, inicial, sem a menor pretensão de esgotar os elementos de debates relativos ao tema. O que se propõe é incitar o debate em torno de questões que têm parecido consensuais, mas sem exauri-las neste espaço.

### *Problematizando o conceito de intelectual a partir do trabalho docente*

O conceito de intelectual, frequentemente utilizado pela perspectiva crítica, tem em Henry Giroux (1987; 1997) um dos seus principais expoentes. Todavia reconhecamos a importância desse autor, aludimos para o fato de seus argumentos terem como ancoragem a obra do brasileiro Paulo Freire (1970; 2005). Além disso, para a tentativa de engendramos um panorama com algumas das premissas que estão mais em voga nessas discussões, traremos algumas afirmações do espanhol José Contreras (CONTRERAS, 2002). Em que pesem os diferentes focos temáticos dos autores, inúmeros argumentos e, mormente, os principais deles vão ao encontro da produção da figura do/a professor/a como intelectual e, por vezes, como um super-herói, dotado de virtudes especiais que o destacam dos demais seres sociais. É sobre isso que passaremos a discorrer abaixo.

A respeito do conceito de intelectual, Giroux (1997) argumenta sobre sua utilidade em ao menos três esferas para o trabalho docente. De acordo com esse autor, a primeira utilidade estaria na base teórica que o conceito traz, propiciando a superação da acepção meramente instrumental para a prática pedagógica; a segunda utilidade reside na consideração das condições ideológicas e práticas para que o trabalho intelectual ocorra; por fim, a terceira utilidade estaria na sua contribuição para o esclarecimento referente aos papéis que o/a

professor/a pode desempenhar na sociedade. Tais papéis estariam relacionados à produção e à legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais através dos quais algumas vertentes pedagógicas podem ser endossadas ou não.

Ao discorrer acerca da utilidade do conceito de intelectual, Giroux (1987) preocupa-se em defender o conceito de intelectual transformador. Para ele, haveria três formas perigosas de se adjetivar o termo intelectual. A primeira delas, o que ele denomina de *intelectual crítico*, seria um indivíduo ideologicamente alternativo às instituições sociais e às formas de pensamento existentes. Esse sujeito não se consideraria conectado a nenhuma formação social e, tampouco, ver-se-ia prestando um serviço social que é, por natureza e por essência, político. Giroux (1987) afirma que haveria, ainda, o *intelectual adaptado*, que, em geral, adotaria uma posição política e ideológica favorável à manutenção do *status quo*; ele seria uma espécie funcionário da classe dominante. O autor, ainda, critica o *intelectual hegemônico* que, em sua acepção, de maneira consciente, assumir-se-ia como uma forma de liderança moral e intelectual à disposição das classes dominantes.

Após criticar essas três formas de concepção do trabalho intelectual, Giroux (1987, 1997) defende que o/a professor/a seja visto como um *intelectual transformador*. Esse tipo de intelectual resgata a dimensão política da prática pedagógica, especialmente ao assumir como ponto de partida para o seu trabalho o discurso da crítica e da possibilidade. Ele/a procura desvelar as relações existentes entre o conhecimento, o poder e a linguagem e tem como principal tarefa, dentro do espaço escolar, a 'desocultação' das armadilhas ideológicas que legitimam as desigualdades sociais e culturais.

Além de considerar a linguagem da crítica e da possibilidade, Giroux (1997) defende, ainda, que outro ponto de partida para o/a intelectual deve ser o trabalho com indivíduos e grupos nos seus diversos ambientes, sejam eles raciais, culturais, históricos. Tais ambientes devem ser assumidos com seus inúmeros problemas, mas, sobretudo, como ambientes de esperanças e sonhos. O trabalho do/a intelectual precisa, então, imbuir-se de uma teoria que leve à transformação social, à luta contra as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais.

A essas considerações iniciais de Giroux (1987; 1997), julgamos importante trazer contribuições ao conceito de intelectual com base em Said (2005). Primeiramente, ao tomar como pressuposto o

conceito gramsciano, ele argumenta que os/as professores/as seriam os intelectuais tradicionais. Said (2005) pontua que intelectuais todos os sujeitos são, mas a função só consegue ser exercida por algumas pessoas. Neste sentido, defende que os/as professores/as seriam intelectuais tradicionais porque estariam, geração após geração, fazendo a mesma coisa: ensinando as mais jovens.

Said (2005) considera que o intelectual dirige-se a um público específico e sempre representa alguma coisa para esse público. De acordo com ele, a principal tarefa de um intelectual seria *falar a verdade ao poder* e isso não teria, necessariamente e somente, uma dimensão prática. Sendo assim, o esforço em quebrar estereótipos e categorias reducionistas que limitam e condicionam o pensamento e a existência humana deveria ser uma tarefa constitutiva do ser intelectual.

O/A intelectual é alguém que está sempre alinhado aos fracos e deve pautar suas ações em princípios e bases universais. A este respeito, Said afirma que:

[...] o intelectual age com base em princípios universais: que todos os seres humanos têm direito de contar com padrões de comportamento decentes quanto à liberdade e à justiça da parte dos poderes ou nações do mundo, e que as violações deliberadas ou inadvertidas desses padrões têm de ser corajosamente denunciadas e combatidas. (SAID, 2005, p. 26).

Para que tal ação seja possível, com base em princípios universais, faz-se mister que o/a intelectual assuma a sua tarefa de desmascarar os estereótipos. Em que pesem as diferenças epistemológicas, Said (2005) e Freire (2005) argumentam que o/a professor/a intelectual é aquele que não tem medo de optar pelo risco e pela ousadia. Aliás, em ambos os autores, essa é a marca do conceito de intelectual: a opção.

O/A intelectual tem, sempre, uma escolha que pode e deve ser feita. Para os autores, infelizmente, há sujeitos que escolhem aliar-se à estabilidade dos vencedores e governantes – os intelectuais críticos, hegemônicos e adaptados de Giroux (1987). Por outro lado, há aqueles/as que se afiliam à luta pela defesa da justiça humana, pelo questionamento da autoridade e do poder e, sobretudo, pela liberdade de expressão; o intelectual transformador, por exemplo.

No que se refere a isso, ao discorrer sobre as esferas públicas nas quais os/as intelectuais exercem a sua função de representação, Said (2005) sinaliza que ela:

[..] é extremamente complexa e encerra aspectos pouco confortáveis, mas o significado de uma intervenção efetiva nesse domínio deve residir na convicção inabalável do intelectual num conceito de justiça e no respeito à igualdade de direitos que admitam as diferenças entre nações e indivíduos, sem, ao mesmo tempo, atribuir-lhes hierarquias, preferências e avaliações dissimuladas. (SAID, 2005, p. 97).

Said procura deixar bem delineados os caminhos e as tarefas das quais o/a intelectual deve imbuir-se. Embora não esteja preocupado em discutir, especificamente, o trabalho docente ou a educação, o autor consegue apontar caminhos aos quais mereça ser dada atenção: o trabalho com a quebra de estereótipos, a luta pela justiça humana, a necessidade de falar a verdade ao poder, a opção.

Contudo, alguns estudiosos ancorados nessas premissas fazem já alertas importantes. No que tange a isso, não se pode incorrer no equívoco de pressupor que o trabalho com base no conceito de intelectual seja a panaceia para o trabalho docente. Isso porque, em primeiro lugar, autores como Lima (2006), por exemplo, afirmam não advogar a existência de um/a super professor/a, “dotado de brilhos e qualidades excepcionais” (LIMA, 2006, p.8), mas sim a direção que acredita mereça ser dada ao trabalho pedagógico. Neste sentido, Paulo Freire (2005) afirma que ser professor/a exige sempre uma tomada de posição, uma decisão, uma ruptura. O trabalho docente se faz intelectual e, sobretudo, transformador, quando o/a professor/a reconhece que a sua prática não é neutra, que ele/a precisa assumir suas opções históricas e políticas.

Ademais, Giroux (1987) alerta para um paradoxo que perpassa o trabalho do intelectual. De um lado, ele/a – o/a professor/a – é um/a profissional que ganha a vida em uma instituição que é a principal responsável pela difusão da cultura dominante. De outro, ele/a oferece aos/às estudantes possibilidades e ferramentas para a superação do discurso hegemônico que impregna a cultura e a instituição escolar.

Outros alertas a respeito do/a intelectual e de sua atuação na sociedade são feitos por Said (2005). Para esse autor, o/a intelectual não pode ser visto como um ser perfeito, um modelo de conduta, alguém completamente isento de possíveis interesses materiais, políticos e econômicos. O/A intelectual é um ser que está sujeito e limitado pela sociedade, assim como todos os seres humanos.

Os/As intelectuais precisam tomar cuidado para garantir a defesa da justiça humana. No que concerne a isso, Said (2005)

sinaliza que, ao tomar a defesa dos valores da cultura nacional, o/a intelectual precisa fazer valer os princípios universais da dignidade humana sobre o nacionalismo patriótico e o pensamento corporativo. Ele explicita que o/a intelectual deve manter um padrão de comportamento humano quando forem abordados assuntos tais como política externa, política social e direito dos indivíduos.

As condições de trabalho também são aspectos a serem considerados. Neste sentido, Lima (2006) advoga que, para a construção de uma atuação docente a partir do conceito de intelectual, são necessárias condições – materiais, financeiras, institucionais, culturais, psicológicas etc. – adequadas de trabalho e carreira. De acordo com ela:

Intelectuais precisam ler jornais; ler livros; ler revistas especializadas. Intelectuais precisam ter acesso aos bens tecnológicos – minimamente ao computador e à internet. Intelectuais precisam ter acesso a bens culturais dos mais diversos tipos. Intelectuais precisam dialogar com seus pares, quer nas suas próprias instituições, quer em eventos específicos. Intelectuais precisam de respaldo financeiro. Enfim, intelectuais necessitam de condições que lhes permitam constituírem-se como tais. (LIMA, 2006, p. 15).

A autora afirma, com isso, que as condições de trabalho são elementos de importância nevrálgica para os/as professores/as desenvolverem seu trabalho. Isto porque, se autores como Lüdke (2003) afirmam que não há condições propícias ao desenvolvimento da reflexão nas escolas de educação básica, o mesmo se pode afirmar a respeito do trabalho docente numa perspectiva crítica como o faz Lima (2006). A inadequação das condições de trabalho dificulta as ações dos/as professores/as direcionadas para a transformação social. Neste sentido, argumenta Giroux (1987;1997) que os/as professores/as intelectuais precisam de condições práticas para desenvolver seu trabalho.

O/A *intelectual transformador* assume que ser professor/a é atuar como ‘autoridade emancipadora’. De acordo com Giroux, esse tipo de intelectual é aquele que:

[...] têm por obrigação tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos. (GIROUX, 1997, p. 158).

Além do conceito de intelectual, é preciso compreender o trabalho docente voltado para a perspectiva de uma atividade cultural e portadora de alguns ‘mandatos especiais’. No que

concerne a isso, encontramos em Mellouki e Gauthier (2004) argumentos para quem o conceito de intelectual resgata uma dimensão que vem sendo esquecida na profissão docente: a prática pedagógica como um ofício inerentemente político. Para os autores, além de necessitar de técnicas ligadas a uma discussão teórica, o trabalho docente comporta em si um mandato de herdeiro, intérprete e crítico ao mesmo tempo.

De acordo com os autores, o mandato de herdeiro pode ser encontrado quando:

[...] auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico, o mestre contribui para a formação cultural do aluno e para ajudá-lo a tomar consciência dos pontos de junção e de ruptura que marcam a história humana. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 557).

O/A professor/a deve buscar a construção de uma relação crítica com a sua herança cultural. Ele/a deve tentar não se encontrar em posição, como sugere a perspectiva técnica, de mero consumidor e reproduzidor de saberes que já estão estabelecidos e são considerados patrimônio da humanidade. No seu papel de intelectual, ele/a tem a capacidade de trabalhar para a restauração do tecido cultural, visando à construção de ligações entre o seu mundo e mundo de seus/suas alunos/as. É ele/a quem tem em suas mãos a função social da transposição didática, ou seja, transformar os elementos da cultura em algo que se possa ser ensinado e aprendido. Por meio desse mandato de herdeiro, vê-se corroborada a argumentação de Said (2005) que afirma ser o/a professor/a um intelectual tradicional.

Mellouki e Gauthier (2004) não acreditam que a relação do/a professor/a com sua herança cultural se dê de maneira passiva, com ele/a simplesmente incorporando a sua função de transmissor do legado cultural e científico da humanidade. No que tange a isso, os autores acrescentam a qualidade de crítico, que daria o tom da relação que o/a professor/a estabelece com a sua herança.

Neste sentido, ao pontuar a relação existente entre a função crítica e a função de herdeiro, os autores argumentam que:

Toda herança é inaceitável, se não for ao mesmo tempo desenvolvimento da faculdade crítica. A crítica é o despertar e o exercício de uma consciência engajada no mundo, preocupada em separar o joio do trigo, em detectar os vieses culturais (preconceitos, estereótipos, etnocentrismo etc.) e em lançar um olhar circunstanciado sobre os seus próprios saberes, valores e modos de viver e de pensar, os de seus semelhantes e os dos outros. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 558).



Percebe-se, a partir deste excerto, a necessidade de um processo de reflexão crítica. É o direcionamento dado ao processo de reflexão que permite o estabelecimento de uma relação para além da mera reprodução da herança cultural. Neste sentido, Freire (2005) argumenta que o/a professor/a crítico/a é aquele/a que reconhece seus condicionantes históricos e culturais, mas que os vê como condicionantes e não como determinantes. E por ser um sujeito condicionado, reconhece-se capaz de ir além, de se assumir como sujeito de sua própria história.

A figura do crítico é a que vê o amanhã como possibilidade, pois, hoje, sabe-se sujeito de sua História, de seu ser e estar no mundo. Ele/a é capaz de mover-se conscientemente na sociedade e sabe que sua prática pedagógica é sempre um ato político. Além disso, sabe, por meio de sua humanidade, que é um ser inacabado, estando em constante construção.

Freire (2005) acrescenta, ainda, que o/a professor/a crítico/a não pode ser concebido como um ser perfeito, pois o exercício de crítica e de reflexão é algo que se dá em uma busca constante por aperfeiçoamento, sabendo-se da existência de momentos em que essa busca não logrará êxito. A busca pela coerência é a marca do/a professor/a crítico/a; essa busca assinalada por Freire faz com que seja possível retomar os argumentos de Said (2005), ao pontuar que os/as intelectuais e, por conseguinte, os/as professores/as, não podem ser vistos como seres perfeitos.

Contreras (2002) argumenta, coerentemente com o que diz Freire (2005), que:

A figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como 'natural', para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Intelectual todo/a professor/a é, pois tal característica é inerente ao exercício profissional. Agora, a qualidade de crítico/a e transformador/a - direção que se dá à intelectualidade - é uma opção consciente realizada por aqueles/as que desejam fazer diferente, por aqueles/as que sabem que se a educação não pode tudo, alguma coisa, por menor que seja, ela pode.

Mellouki e Gauthier propõem, agregando-se às características de herdeiro e crítico, a de intérprete. De acordo com eles:

[...] ser o intelectual de plantão na escola e desempenhar seu papel cultural entre as gerações mais jovens não é, nunca foi e nunca será uma escolha para o professor, mas uma obrigação que faz parte da própria natureza da profissão de ensinar e educar. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 558).

Agregando-se às características anteriores, os autores reiteram a existência de uma relação crítica entre o/a professor/a e seu exercício profissional. Além de herdar o conhecimento, de criticá-lo, ao/à professor/a cabe a função de interpretá-lo aos/as seus/suas alunos/as. Mas não é uma interpretação como sugere a abordagem técnica: uma relação vertical entre conhecimento e professor/a e entre professor/a e aluno/a, polarizando quem sabe de um lado e quem não sabe de outro. Não se trata da mera transferência de conhecimentos - educação bancária - criticada por Freire (2005). Reporta-se a uma relação que se dá no reconhecimento de que não há docência sem discência. Não há processo de ensino sem o de aprendizagem e vice-versa.

Após essas breves explicações, fica o questionamento: qual direção pode ser dada à intelectualidade do trabalho docente? Ao invés de responder a essa assertiva, procuraremos, a seguir, problematizá-la, mormente, engendrando uma mais que necessária desconstrução dessa figura idílica, de tom quase messiânico, que, ao mesmo tempo em que traz um discurso de esperanças e utopias, despeja sobre os ombros dos/as professores/as uma tarefa salvífica e, ainda que não seja o pressuposto, os/as sobrecarrega com a missão de alterar os rumos das vidas de seus/suas alunos/as. Procuraremos mostrar que o trabalho docente na contemporaneidade precisa se dar na assunção de que o domínio de conhecimentos específicos é elemento central para o exercício da profissão.

### *A dimensão intelectual do trabalho docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*

A perspectiva denominada Pedagogia Histórico-Crítica tem no professor Dermeval Saviani seu principal expoente. Essa tendência pode ser identificada a partir da publicação do livro *Escola e Democracia*, em 1983, e com várias obras surgidas posteriormente. Em nenhum momento, Saviani esteve preocupado em apresentar prescrições acerca de como as práticas pedagógicas e, por conseqüência, o currículo poderia ser organizado, embora sua pedagogia histórico-crítica permita traçar vários elementos nessa

direção. Ademais, ele entende tratar-se, ainda, de uma obra coletiva e em aberto, em processo de construção constante.

Era o seu foco problematizar as condições reais, concretas em que estava – e ainda está – ocorrendo o ensino em nossas escolas, mormente nas públicas. Do nosso ponto de vista, Saviani estava preocupado com a dualidade estabelecida no sistema educacional, que ensejava uma educação diferenciada de acordo com as posições sociais do sujeito, permitindo a perpetuação de uma formação cindida de ser humano.

Tal preocupação fez com que alguns estudiosos o aproximassem da abordagem freireana, especialmente, pelo reconhecimento da dicotomia estabelecida entre o saber erudito e o saber popular; tal fato pode ser verificado, por exemplo, na obra sobre as teorias de currículo escrita por Tomaz Tadeu da Silva (2004).

Em que pese a importância dessa discussão, isso não será feito neste texto. Nosso propósito é trazer à baila alguns elementos da Pedagogia Histórico-Crítica para pensar a condição de intelectual para o trabalho docente. Ao fazer isso, acreditamos que a diferenciação ontológica entre o pensamento de Paulo Freire e o de Saviani acaba sendo traçada na medida em que enveredamos para a apresentação de alguns pressupostos.

Saviani afirma que:

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2008, p. 88).

Para o autor, essa pedagogia deve ter como pressuposto básico a recorrência à análise histórica; é ela que fornece a objetividade necessária à prática educativa. Com isso, podemos afirmar (tal qual Saviani reconhece), que os homens são chamados a fazer história, mas em condições que eles não escolheram (MARX, 2011). Os/As professores/as, para reconhecerem a existência de uma dimensão intelectual no exercício de sua profissão, precisam, inexoravelmente, recorrer à história. Mas, não se trata, aqui, de uma história estandardizada, estanque e que só se refere a fatos passados. É uma história em processo.

Um/a professor/a intelectual, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, reconhece que não se pode trabalhar com a

existência de um saber pronto, acabado. A produção do saber é processo e processo que se dá a partir, sempre, das condições materiais que cada sujeito encontra. No que se refere a isso, Saviani afirma que:

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2008, p. 100).

Não se trata, em momento algum, de conceber o/a professor/a como um ser perfeito e que deve buscar, em suas atitudes, coerência para que possa servir de exemplo para seus/suas alunos/as. Trata-se, no revés disso, de um sujeito que reconhece a posição contraditória que ocupa na sociedade e, a partir das condições reais que encontra, pode imprimir um trabalho que não estabeleça a fratura da divisão social do trabalho.

Saviani (2008) toma cuidado para que a Pedagogia Histórico-Crítica não seja vista como um exercício escolástico, diletante, descolado da realidade. Para tanto, ele reconhece que é na prática, na ação, que o homem demonstra a sua verdade e, por isso, uma pedagogia assim só pode ser reconhecida como uma pedagogia concreta. O concreto, por estar em contradição, permite que essa pedagogia também seja chamada de pedagogia dialética.

Todavia, a Pedagogia Histórico-Crítica não está preocupada somente com as mudanças de atitudes por parte dos/as professores/as. Se aqui, neste texto, estamos discutindo a condição intelectual docente a partir da vertente defendida por Saviani, necessário se faz recorrer ao que, a nosso ver, tem sido relegado a segundo plano: o domínio de conteúdo, de conhecimento específico.

Sobre isso, o autor já alertava, há algumas décadas, acerca do embate entre escola tradicional e escola nova, mostrando-nos que, a despeito de sua característica elitista, a escola tradicional se mostrou mais democrática e científica, pois permitiu acesso ao mesmo tipo de conhecimento para os sujeitos das diferentes classes sociais (ainda que aqui reconheçamos que muitos/as estavam alijados/as das escolas, somos levados a concordar com o autor quando afirma isso, pois aqueles/as que a ela chegaram tiveram acesso ao mesmo conhecimento).

As abordagens provenientes da Escola Nova têm acentuado a necessária alteração de postura dos/as docentes face às

desigualdades sociais e escolares. Todavia, ao estudar suas obras, poucas são as menções existentes ao domínio de conteúdo como ferramenta necessária a qualquer prática que se proclame transformadora. De acordo com o autor, qualquer educação que se queira revolucionária precisa, no mínimo, fornecer aos sujeitos dos grupos dominados os mesmos elementos que são dados aos grupos dominantes, ou seja, é necessário, como norte do trabalho docente, reconhecer que, a partir das condições históricas e concretas de vida dos sujeitos, há uma desigualdade real que precisa ser transformada em uma igualdade possível. O ponto de partida é diferente, mas o ponto de chegada não deve ser.

Um primeiro elemento é a necessária conexão entre teoria e prática, elemento fundante de qualquer pensamento que se proclame materialista. Assim, Saviani afirma que é preciso reconhecer o primado da prática sobre a teoria e não o contrário e, tampouco, seu distanciamento. Para ele, ao recorrer à discussão acerca da filosofia da práxis traçada por Sánchez Vásquez (1968) é necessário reconhecer que:

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na prática, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. (SAVIANI, 2008, p. 141-2).

Pensar a condição de intelectual a partir da perspectiva proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica é considerar, em primeira instância, as condições reais a partir das quais os/as professores/as desenvolvem o seu trabalho; condições essas que sempre devem ser tomadas sob o escrutínio da história. Além disso, outros elementos precisam ser levados em conta.

O caráter mediador da educação precisa ser considerado, pois ela possibilita às novas gerações a incorporação dos elementos herdados e acumulados historicamente pela humanidade. Mas, não se trata de uma incorporação passiva, pois Saviani argumenta que é esse processo que permite, ao mesmo tempo, que os homens tornem-

se agentes ativos em um processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. Dessa forma, nessa perspectiva, ser mediador não deve levar o/a docente a inferir que, em sua prática, o domínio de conhecimento específico é secundário, pois ele/a irá mediar, facilitar a aprendizagem. Ao contrário, o/a professor/a precisa reconhecer a dimensão política que reside em sua prática educativa. Dimensão essa que permite o reconhecimento da educação como inserida no seio das contradições da sociedade capitalista.

Para reconhecer essa dimensão mediadora, Saviani (2008) procura corrigir uma distorção conceptual que as pedagogias críticas acabam erigindo, qual seja: a premissa de que o/a aluno/a e o/a professor/a constroem conhecimento. Em verdade, o que há nas escolas é a construção cotidiana de conhecimento no/a aluno/a e não pelo/a aluno/a. As escolas não são instâncias produtoras de conhecimento, mas sim de saberes da experiência. Outro cuidado, embora Saviani não o registre, é não permitir um tratamento epistemológico semelhante ao conhecimento científico e ao saber da experiência.

Por mais polêmico que possa parecer, reiteramos que as nossas instituições educativas não possuem processos sistemáticos, metódicos e rigorosos que permitam afirmar que lá se produza conhecimento científico, no sentido estrito do termo. O que se produz são os saberes da experiência aos quais só podem ser adquiridos no 'chão da escola'.

Acerca dessa diferença entre conhecimento produzido pelo/a pesquisador/a e aquele que o/a professor/a produz no/a aluno/a, pensamos que vale a pena o registro das palavras do autor:

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. (SAVIANI, 2008, p. 74).

Claro está que a função docente não tem a produção de conhecimento como fim, mas o conhecimento é o elemento por meio do qual a profissão encontra sua existência. Para o/a professor/a, o conhecimento que ele/a pode produzir, sobretudo se se considera sua dimensão intelectual, é aquele que atende a necessidades muito específicas, pontuais e urgentes de sua prática. Portanto, recorrendo a termos apresentados pelo próprio autor, no ambiente escolar se

fazem presentes a *doxa* e a *sofia*. *Doxa*, pois, nem sempre as ações educativas ocorridas no interior das escolas estão pautadas no conhecimento científico, mas, amiúde, no senso comum. Como exemplo disso, vale mencionar as inúmeras situações de ensino-aprendizagem que são marcadas, configuradas, pela *doxa*, isto é, um aluno que não aprende um determinado conteúdo porque é oriundo de um meio social desfavorecido. Também encontramos a *sofia*, quando os/as professores/as mais experientes querem ensinar aos/às iniciantes os caminhos da docência. Por fim, mesmo que não seja produzida pelo/a professor/a, a *episteme* se faz presente nas escolas. É ela a razão de ser do ato educativo, a *episteme* não é fruto da prática pedagógica, pois precisa submeter-se ao escrutínio dos métodos científicos. Porém, é o meio a partir do qual a dimensão intelectual do trabalho docente pode ser encontrada: cada professor/a é convocado/a a transformar a *episteme* em saber escolar, por meio da transposição didática.

Com isso, reafirmamos que professores/as, em suas ações cotidianas, produzem *doxa* e *sofia*, mas *episteme*, embora esteja presente e seja o cerne de seu trabalho, não é por eles produzida.

E por que afirmamos isso? Porque, conforme defende o próprio Saviani (2008), o que chega à escola é uma ressignificação do conhecimento elaborado no âmbito das ciências e não ele como um todo. O saber elaborado e historicamente acumulado pela humanidade precisa passar pelo processo de transposição didática, transformando-se em saber escolar, passível de ser decodificado e ensinado.

A escola não consegue – e nem tem essa premissa – lidar com todo o conhecimento científico acumulado, pois, para Saviani,

Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. (SAVIANI, 2008, p. 75).

O que está posto, então, com vistas à construção e ao desenvolvimento da dimensão intelectual para o trabalho docente nessa perspectiva, é uma necessidade de um profundo domínio de conteúdo específico. Não se trata, aqui, de fazer a curvatura da vara, ou seja, se a Pedagogia Tradicional enfatizava exclusivamente o domínio de conteúdo, a Pedagogia Nova, por sua vez, deslocou a ênfase quase que totalmente para a forma, para a parte metodológica. Não queremos incorrer no equívoco de pender a vara para o outro lado novamente. Ao contrário disso, é reconhecer, como o faz Saviani

(1983; 1997; 2008), que é preciso fornecer aos grupos dominados a mesma qualidade educativa que é dada aos grupos dominantes.

Com isso, concordamos com Saviani quando, ao discutir a função docente, pontua cinco elementos que os/as professores/as precisam considerar no que se refere ao trabalho com o conhecimento escolar e, portanto, com a produção que é passível de ser realizada dentro de nossas escolas.

Preocupado em dar a devida importância, ou melhor, em recolocar o conhecimento escolar no lugar de onde nunca deveria ter saído, Saviani (1997) especifica quais são os conhecimentos que o/a professor/a precisa dominar.

Em primeiro lugar, estaria aquele denominado **saber científico**, ou saber disciplinar: um/a professor/a precisa, numa sociedade marcada pela fluidez, pela efemeridade, pelo desprezo de tudo aquilo que parece dizer respeito a aspectos obsoletos e pela proliferação de cursos de formação inicial a distância que, em muitos casos, visam ao aligeiramento desse momento, apresentar um sólido domínio de conteúdo.

Em segundo lugar, o/a professor/a precisa apresentar o **conhecimento didático-curricular**. Para Saviani, esse tipo de conhecimento está relacionado à forma como o saber científico deve ser organizado e, por consequência, ensejar a produção de conhecimento no aluno, isto é, realizar a transposição didática, a tão propalada relação conteúdo e forma. Um/a professor/a intelectual precisa ser capaz de fazer com que o saber científico seja acessível aos alunos.

Em terceiro lugar, estaria o **conhecimento pedagógico**. Para o autor,

[...] esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do professor-educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional. (SAVIANI, 1997, p. 134).

Simplemente, é o domínio de conhecimentos que permite compreender onde reside a especificidade da função docente. Com isso, o autor não está, em momento algum, hierarquizando as categorias de conhecimento. Ao contrário, Saviani (2008) pontua a indissociabilidade existente entre elas, uma vez que o/a professor/a precisa de sólido domínio de conteúdo, precisa torná-lo acessível a seus/suas alunos/as e ainda ser capaz de localizar no campo educacional as escolhas que faz.



Em quarto lugar, estaria a **compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa**. Saviani defende que

[...] o professor saiba compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. (SAVIANI, 1997, p. 135-6).

Por fim, uma quinta categoria seria o **saber atitudinal**. A compreensão e o domínio de comportamentos, vivências que sejam consoantes ao trabalho educativo. Esta categoria relaciona-se aos elementos necessários ao desenvolvimento profissional docente e, como corolário disso, à construção do profissionalismo. Entre elas, valeria destacar, por exemplo, diálogo, respeito aos/às educandos/as, coerência, pontualidade, disciplina, entre outros.

Embora muitos elementos defendidos por Saviani (1983; 1997; 2008) também possam ser encontrados nas pedagogias de tradição crítica, mormente a que intentamos pontuar neste texto, acreditamos que alguns elementos fulcrais as distanciam. O primeiro deles é a forma como a história, grande vetor que define a verdade, a objetividade e a prática entre os homens é encarada; um segundo elemento está na consideração do papel contraditório que cabe aos/às professores/as numa sociedade capitalista. Talvez, neste aspecto, Said (2005) esteja mais próximo de Saviani – ao aludir ao papel delicado que exerce o intelectual, quando, muitas vezes, trabalha para o poder, mas precisa falar-lhe a verdade – que de Giroux. Um terceiro, mas não menos importante, é o apontamento de elementos concretos a partir dos quais a postura intelectual pode ser construída. Para isso, Saviani (2008) coloca acento no domínio do conhecimento e não na postura de acreditar que o ser humano é naturalmente vocacionado para ser mais, para fazer diferente. Não há vocação natural para; o que existe é predisposição política de engajar as práticas educativas na luta pela construção de uma sociedade menos desigual. E, não menos importante, é preciso atentar-se às condições concretas a partir das quais a prática educativa ocorre; nessa direção, além de analisar, tal qual propõe Saviani, os condicionantes estruturais, políticos, entre outros, Lima (2006) colabora quando problematiza a necessidade de que professores/as intelectuais precisam de condições concretas de trabalho que estão para além da sala de aula. Ou seja, professores/as precisam, outrossim, de se embeberem dos elementos culturais disponíveis na sociedade.

## *Considerações Finais*

Em nenhum momento o intento deste texto é exaurir as possibilidades de discussão da Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para a formação e o trabalho docente. O que procuramos é mostrar que outra orientação conceitual para a dimensão intelectual do trabalho docente é possível de ser delineada a partir dessa perspectiva.

Se, em Henry Giroux (1997), a dimensão pedagógica e a dimensão política da prática não se separam, estando profundamente imbricadas, em Saviani (1983; 1997; 2008), encontramos um primeiro cuidado que é a necessária discussão acerca da especificidade do fenômeno educativo. Embora a educação tenha uma importante dimensão política, não pode estar a ela submetida, pois, como bem afirma o autor, em política, a relação é estabelecida entre sujeitos antagônicos e que precisam vencer um ao outro; em educação, a relação que se trava é entre sujeitos não antagônicos e que não precisam vencer, mas convencer pela força do argumento.

E onde residiria essa força? Discordando das discussões de orientação da abordagem hegemônica, Saviani (1997; 2008) reafirma a importância de uma sólida formação em conhecimento disciplinar; porém, ele reconhece que isso não basta e apresenta outras quatro categorias de conhecimento altamente necessárias ao trabalho docente. As dimensões propostas pelo autor podem ser enriquecidas pelas proposições de Lima, ao alertar para a preocupação de que professores/as intelectuais também precisam de elementos outros para forjar tal condição.

Pensar, então, a dimensão intelectual do trabalho docente a partir da pedagogia histórico-crítica é, inexoravelmente, reconhecer que a prática estabelecida na vida real dos homens deve ser, sempre, o parâmetro para a compreensão da verdade; essa verdade deve ser buscada na objetividade do conhecimento histórico e, mais ainda, a dimensão intelectual impinge ao/a professor/a o reconhecimento de que existem pontos de partidas reais, desiguais, mas que podem e devem ser igualados os pontos de chegada, a partir das condições concretas de ensino. Não se trata, portanto, de uma crença, de uma aposta de que o/a professor/a pode fazer diferente. Trata-se do reconhecimento de que, nas condições reais e contraditórias, embora

a escola atue para a conformação dos alunos à sociedade capitalista, ela é, também, instituição fecunda para fornecer aos grupos dominados o mesmo aparato teórico e instrumental que é dado aos grupos dominantes.

O grande desafio – e o próprio Saviani (2008) o reconhece – é ensejar condições para que o trabalho docente possa ocorrer a partir das premissas que estão sendo apontadas pelo autor. Não se trata de uma fórmula, uma panacéia para o sistema educativo, trata-se de uma proposição que busca colocar o lugar adequado da escola nesse desafio teórico-prático. Em síntese, recolocar o conhecimento escolar como elemento central para o trabalho docente pode permitir que a dimensão intelectual do ofício seja posta em seu devido lugar.

### Referências

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Autores Associados, 1987.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.

LIMA, Emília Freitas de. *Multiculturalismo, ensino e formação de professores*. Texto apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, texto mimeografado, Recife – PE, 2006.

LÜDKE, Menga (coord.). *O professor e a pesquisa*. 2. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2003.

MARX, Karl. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, 2004, p. 537-571.

SAID, Edward. *Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, 11 (21 e 22), jan./jun.; jul./dez. 1997, pp. 127-140.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10<sup>a</sup> ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

---

***Sobre os autores:***

**André Luís Sena Mariano** é doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. E-mail: senamariano@gmail.com

**Emília Freitas de Lima** é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Sênior do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: emilia@ufscar.br

*Recebido em março de 2017*

*Aceito para publicação em abril de 2017*