
O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE DURKHEIM, DEWEY E GRAMSCI

Me. Karina dos Santos de Moura Buzin  0000-0003-2249-9845

Universidade de São Paulo

Dra. Aparecida Favoreto  0000-0003-3883-5604

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: Neste artigo busca-se refletir sobre diferentes concepções de educação e como elas influenciam a formação e a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como as implicações dessa no processo de desenvolvimento humano e social. Para isto, com base em Émile Durkheim (1858-1917), John Dewey (1859-1952) e Gramsci (1891-1937), os quais foram e ainda são referências na formação de professores no Brasil, expõem-se suas defesas sobre a atuação do professor e como eles compreendem as implicações de tal atuação na constituição do conhecimento escolar e no desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Por meio de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, apontam-se algumas variações importantes entre os teóricos citados, as quais, mais que variações didático-pedagógicas, são visões diferentes sobre o papel da educação no processo histórico, revelando concepções distintas da História. No caso, ao expor as perspectivas educacionais de cada autor, aponta-se como suas ideias se traduzem em teorias educacionais para a transformação da ou na sociedade, ou seja, em concepções variadas da História. O conjunto das reflexões possibilita afirmar que a formação do professor não pode se limitar ao ensino e/ou treinamento de determinada forma de atuação, nem se constitui na soma de conhecimentos de áreas específicas, mas deve se constituir na relação entre as teorias e a prática, logo, é primordial que o professor reconheça a concepção teórica na qual se apoia e suas consequências quanto às perspectivas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Professores; Educação; Concepção de História.

THE TEACHER AND THE TRANSFORMING EDUCATION: THEORETICAL CONTRIBUTIONS BY DURKHEIM, DEWEY AND GRAMSCI

ABSTRACT: This paper aims at reflecting about different conceptions of education and how they influence the formation and the teacher's performance out along the teaching-learning process, as well as its implications for human and social development process. Thus, based on Émile Durkheim (1858-1917), John Dewey (1859-1952) and Antônio Gramsci (1891-1937), who were and still are references in teachers' training in Brazil, their defenses are about teachers' performance and how they understand implications of such performance in school knowledge constitution and in the development of human beings and society. Based on a qualitative bibliographic research, some important changes are highlighted among the cited theoreticians, which, more than didactic-pedagogical variations, they have different viewpoints on education's role in the historical process, revealing different conceptions of History. So, when exposing the educational perspectives of each author, it is suggested how their ideas are translated into educational theories for the transformation of or in society, that is, in several conceptions of History. The set of reflections allows assuring that teacher's education cannot be limited to teaching and/or training in a specific form of performance, neither it constitutes the sum of knowledge in specific areas, although it must constitute itself according to the theories and practice relationship, therefore, it is essential that the teacher recognizes the theoretical conception on which he is based on and its consequences regarding social perspectives.

KEYWORDS: Teachers; Education; Conception of History.



1 INTRODUÇÃO

Entre as inúmeras discussões sobre a formação e atuação do professor, muito se debate sobre as concepções de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os ideais de formação e especificações de materiais de apoio aparecem explicitados em modelos de atuações didático-pedagógicas. Porém, em meio a esta discussão, embora não de forma clara, outra questão está implícita. Trata-se do ideal de uma educação transformadora que congrega uma teoria da História.

Em meio às diferentes compreensões sobre a atuação dos professores, verificam-se algumas distinções, não somente na forma de atuação, mas nos desdobramentos sociais, que podem significar transformação da ou na sociedade¹.

Diante de tal apontamento, neste artigo, retomam-se as reflexões de Émile Durkheim (1858-1917), John Dewey (1859-1952) e Antônio Gramsci (1891- 1937), os quais, de forma díspar, foram e ainda são referências na formação de professores no Brasil. Sobre eles, é importante mencionar que, ao serem discutidos os problemas educacionais do início do século XX, mesmo que diversamente, as reflexões desses autores apresentam uma riqueza na interligação entre estruturas sociais, ideias educacionais e perspectivas históricas, as quais contribuem para pensar a complexidade da formação e atuação do professor.

Neste sentido, espera-se que o conjunto das reflexões apresentadas possam subsidiar as discussões atuais sobre a formação do professor e sua atuação em sala, bem como possam contribuir para pensar as implicações da atuação do professor perante as perspectivas de transformação ou conservação social. Para isto, por intermédio das obras dos teóricos elencados e com base em alguns intérpretes de

¹ Segundo Klein, Favoreto e Figueiredo (2013), como transformação da sociedade entende-se a perspectiva revolucionária, a qual pressupõe um rompimento com as estruturas sociais, implicando em uma mudança radical. Transformação na sociedade entende-se como reformas e/ou mudanças orientadas para a solução de alguns problemas pontuais, permanecendo a estrutura social.



seus pensamentos e da História, aponta-se como cada um apreendia a educação e a sociedade, dando atenção especial aos seus argumentos sobre a atuação do professor e perspectivas formadoras para explicitar suas concepções de história.

2 ÉMILE DURKHEIM: A AUTORIDADE DO PROFESSOR

No início do século XX, os efeitos contraditórios da democracia burguesa e da industrialização eram perceptíveis, pois, se por um lado a sociedade havia aumentado sua capacidade de produção e de circulação, por outro, expôs um grande contingente de miseráveis nas ruas que, sem trabalho, buscavam novas colocações em meio a um clima de revoltas e de uma Guerra de proporção mundial².

Neste contexto, entre a dissolução do que era considerado antigo e a consolidação da sociedade industrializada, segundo Alves (2001), a escola pública passa a existir como condição material necessária. Para ele, na medida em que o modelo de produção capitalista se efetivou, criou-se um excedente tanto de riqueza quanto de força de trabalho que pôde ser empregado em setores não diretamente vinculados à produção. Seguindo este raciocínio, Favoreto (2008, p. 36-37) destaca que a escola pública surgiu ante duas necessidades:

[...] a escola para a classe trabalhadora surge como uma **necessidade produtiva**, cujo objetivo inicial é qualificar, preparar e disciplinar a mão-de-obra para o trabalho, com o menor custo possível de capital e de tempo. E surge também como **necessidade social**, já que a revolução industrial, que representou um grande progresso material e a possibilidade de libertar o homem dos limites locais e do trabalho pesado, também criou uma massa humana que, expropriada dos bens materiais e valores morais [...] gostavam de falar da “injustiça eterna” e dos “ricos que sugam o sangue dos pobres” (grifos do autor).

² Logo após a dissolução do Antigo Regime, muitos foram os movimentos contestatórios e levantes da classe operária, na medida em que, na primeira metade do século XX, em meio a um grande desenvolvimento tecnológico, ocorreram duas Guerras Mundiais, a Revolução Operária na Rússia (1917), a corrente imigratória para as Américas e a grande crise de capital de 1929.



As mudanças ocorridas nos séculos XIX e XX, tanto no campo político quanto no econômico, impuseram a necessidade de pensar a escola para além da transmissão do conhecimento, mas também incorporaram as questões da qualidade do conhecimento e a educação como instrumento na construção de oportunidades e de harmonia social.

Diante deste cenário de mudanças de todas as ordens, com base nos conhecimentos da Sociologia, Durkheim procurou verificar quais eram as necessidades educacionais a fim de definir o que seria a educação. Para tanto, apoiando-se nos métodos investigativos das Ciências da Natureza, tratando a educação como “coisa social”, destacou que seria preciso “levar em consideração os sistemas educativos que existem ou que já existiram, compará-los e identificar os aspectos em comum” (DURKHEIM, 2012, p. 49). Para ele, “a ciência que elabora as noções cardiais que dirigem o nosso pensamento” seria o apoio e o guia (DURKHEIM, 2012, p. 59) que, pelo método científico, permitiria descobrir as “leis que dominam a evolução” e uma vez desveladas, buscar-se-ia adequar-se a elas, para estabelecer a harmonia e gerar condições para o progresso social (DURKHEIM, 2012, p. 82). Então, a educação não seria compreendida pelo interesse individual ou de um grupo particular, mas pelas “necessidades sociais que ela satisfaz e ideias e sentimentos coletivos que ela expressa” (DURKHEIM, 2012, p. 118).

Focando no social, ou seja, na complexa divisão de trabalho e de classes, bem como na necessária cooperação no sistema produtivo burguês, Durkheim observou que, se por um lado seria necessário formar os jovens para as novas funções e diversas especialidades da industrialização, por outro, deveria manter um sentimento comum e manter a unidade nacional frente os avanços do sentimento egoísta, diferenças entre as classes e dos perigos internacionais. Isto implicaria a necessidade de formar diversos profissionais, os quais teriam conhecimentos científicos e específicos de cada área; mas também o ser social, com vistas à harmonia e homogeneidade, o qual deveria ser adequado à moral social.



Diante desta dupla função, Durkheim propôs que a escola precisaria ser guiada pelos princípios da ciência, os quais, ao seguirem com rigor o método, seriam neutros perante os interesses individuais³ e atenderiam todas as necessidades da produção e do social. Neste sentido, o autor escreve:

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. No entanto, por outro lado, qualquer cooperação seria impossível sem certa diversidade; a educação assegura a persistência desta necessária diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesma (DURKHEIM, 2012, p. 53).

Deste modo, o intelectual assevera que a educação poderia formar um “novo ser no homem”. No caso, do ser naturalmente individual e egocêntrico, formar-se-ia um ser social, ou seja, um ser guiado pelos princípios da moral e da responsabilidade social. Assim, pelo fato de a escola ser um direito e dever de todos (Estado e cidadãos), ela conseguiria construir a sociedade orgânica, e, em um espírito de cooperação, seria mais homogênea, harmônica e produtiva. Neste processo, a escola guiada pela ciência garantiria a formação dos princípios de “respeito da razão, da ciência e das ideias e sentimentos que sustentam a moral democrática” (DURKHEIM, 2012, p. 64).

Durkheim depositava grande valor na ação do professor, sendo ele um dos elementos importantes na função de formar física, moral e intelectualmente a nova geração. Para o autor, o professor teria “primazia sobre o aluno” devido a sua “superioridade” na “experiência” e na “cultura”, portanto, ele deve conduzir “sua ação com a eficácia que lhe é necessária” (DURKHEIM, 2012, p. 69).

Em uma perspectiva dual professor e aluno, a educação se mostraria eficiente quando de forma “paciente e contínua” e com um “sentido bem determinado”, o

³ Durkheim depositava confiança no método empírico das Ciências Naturais. Para ele, por intermédio da observação de um fenômeno social e da comparação entre causa e efeito nos diferentes contextos, poder-se-ia compreender os valores predominantes em todas as esferas sociais.



professor preparasse a criança para a vida (DURKHEIM, 2012, p. 70). Sem desvios ou se deixar levar por circunstâncias fortuitas, o professor com autoridade, paulatinamente, levaria o aluno a

[...] aprender a domar seu egoísmo natural, subordinar-se a fins mais elevados, submeter os seus desejos ao império da sua força de vontade e contê-los dentro de limites sensatos, é preciso que a criança exerça uma forte repressão sobre si mesma (DURKHEIM, 2012, p. 70-71).

Na atuação do professor sobre o aluno, a autoridade moral seria “a principal qualidade do educador”, pois, seria através dela que o professor conseguiria marcar nos jovens o sentimento de dever (DURKHEIM, 2012, p. 71). Esse sentimento, ao ser desenvolvido, passaria a ser um estimulante no esforço do aluno em respeitar o social, assumindo, aos poucos, um caráter espontâneo.

Destaca-se ainda que a autoridade do professor não se constituiria pela violência nem pela repressão, mas pela confiança e determinação em suas ações, visto que “a criança não confia em ninguém que hesite, tergiverse e volte atrás a respeito de suas decisões” (DURKHEIM, 2012, p. 72).

No caso, estando o aluno em fase de maturação, ele acompanharia os adultos através da linguagem e do comportamento. Uma vez incorporados os conhecimentos científicos e os sentimentos de respeito e dever com o social, toda ação do futuro cidadão, por mais específica que fosse, se estabeleceria em favor do interesse social, criando uma sociedade mais harmônica e homogênea. Neste sentido, Durkheim (2012, p. 73) ainda argumenta que “a liberdade é filha da autoridade bem aplicada, pois ser livre não significa fazer o que bem entender, mas sim ter autocontrole e saber agir guiado pela razão e cumprir o seu dever”.

Durkheim pressupunha uma educação transformadora, entretanto, o ideal transformador incidira sobre a formação de uma nova moral entre indivíduos. Deste modo, a transformação não pressupunha uma “[...] ruptura, mas adequação”



(NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 255)⁴. A partir desta compreensão, por intermédio da sua ação na educação escolar, o professor teria a função de adequar a criança às necessidades da sociedade, e assim contribuir para com a constituição de uma harmonia social, o que possibilitaria a contínua evolução da ordem social.

3 JOHN DEWEY: O PROFESSOR COMO GUIA/ORIENTADOR

Dewey, ao observar o desenvolvimento da sociedade industrial burguesa, também pensou em uma escola transformadora. No caso, quando o autor entendeu que a sociedade passava por rápidas mudanças e que a democracia ainda não se efetivava na prática social, ele idealizou uma escola que pudesse formar o homem para o contexto industrial e democrático. Para ele, diante da complexidade da divisão do trabalho e das relações sociais da sociedade moderna, seria necessário que todos tivessem acesso ao conhecimento escolar, na medida em que deveriam ser preparados para a participação em todos os campos sociais e produtivos.

Neste sentido, Dewey (1979b) argumentou que o conhecimento científico historicamente acumulado deveria estar ao acesso de todos, portanto, deveria ser ensinado na escola. Porém, o ensino não poderia ser limitado à imitação tal como nas sociedades primitivas, nem poderia ser por intermédio da repetição de informações estanques da realidade, tal como no ensino tradicional; ao contrário, ele deveria se fazer atrelado à vida e com significado para o aluno.

Pensando a educação em um ambiente pedagógico, Dewey (1979b) pontuou que o ensino deveria considerar o aluno, tanto no seu desenvolvimento como na sua disposição para aprender. Então, na forma de comunicações⁵ e pelo método experimental, o ensino deveria provocar a curiosidade e fazer com que todos

⁴ Sobre esta questão, consultar: Favoreto e Galter (2020).

⁵ A comunicação para Dewey (1979b) é uma forma de transmissão dos conhecimentos entre as pessoas, que prescindiu de elementos e interesses comuns e se constitui em conhecimento e novos hábitos (pensar, agir).



participassem das atividades de pesquisas para formar pessoas com iniciativas na busca por conhecimentos e na participação de soluções para os problemas individuais e sociais. Neste sentido, a escola poderia provocar a formação de um novo hábito a fim de tornar o indivíduo mais reflexivo e participativo. Assim, poderia não apenas ampliar os conhecimentos, mas também as oportunidades. Além de poder auxiliar o aluno na superação das limitações do seu grupo social e integrá-lo à sociedade que passava por mudanças produtivas e sociais constantes.

Neste aspecto, para Dewey (1979b), a escola deveria ser semelhante a uma sociedade em miniatura, ou seja, um ambiente com meios adequados e necessários para aproximar o máximo possível o aluno à vida em comunidade. No entanto, deveria ser aplicada uma nova pedagogia, em que o conhecimento seria ensinado por intermédio da problematização, gerando dúvidas no aluno e, conseqüentemente, o interesse e o esforço para seguir continuamente nos estudos.

Noutros termos, Dewey (1978) pressupunha que as experiências educativas deveriam partir do interesse do aluno, porém, não se tratava do interesse artificial em coisas e/ou recompensas, mas do interesse indireto e mediato, o qual teria como princípio atingir um fim. Neste caso, necessitaria do esforço por parte do aluno em uma interação e continuidade. O esforço intelectual se constituiria continuamente em um encadeamento de experiências, em cada fase do desenvolvimento da criança, observando a interação entre as condições objetivas externas e internas dos alunos, bem como entre a matéria de estudo e as necessidades e capacidades deles.

A partir desses princípios pedagógicos (interesse, esforço, continuidade e interação)⁶, ter-se-iam novas atitudes intelectuais. Para ele, o desenvolvimento da curiosidade, da reflexão guiada pela ciência (causa e efeito) e da experimentação das probabilidades garantiria a formação de seres autônomos, inteligentes, responsáveis e preparados para participarem ativamente da sociedade industrial e democrática.

⁶ Para uma melhor reflexão acerca de tais princípios pedagógicos na teoria deweyana, ver: Buzin (2021) e Buzin e Favoreto (2022).



Neste sentido, Dewey (1979c) defendeu que o ensino escolar deveria incorporar como método de ensino os passos da pesquisa experimental⁷, tal como afirmam as autoras Buzin e Favoreto (2021), ao trabalharem com o conceito de arte e suas relações com a pedagogia de Dewey.

Deste modo, o conhecimento, o método de ensino e a individualidade do aluno seriam considerados pelo professor na constituição do ambiente pedagógico. Neste ambiente, o professor assumiria um importante papel perante o processo de ensino-aprendizagem, pois, “[...] como membro mais amadurecido do grupo, cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade” (DEWEY, 1979c, p. 54)⁸. Para Dewey (1979a, p. 43), “o professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”. Noutros termos, o professor seria o propositor do problema e guia em todo o processo de ensino, mas a energia propulsora da aprendizagem partiria do aluno, sem ela, o ensino seria inútil. Assim, concorda-se com Favoreto (2008, p. 52) quando afirma que

Dewey não subestima o papel do professor no processo de ensino, nem coloca o aluno como determinante no processo ensino e aprendizagem. Dewey, em oposição à escola tradicional, convida o professor a considerar as características pessoais do aluno, do professor e do meio social.

No caso, o professor deveria antecipar mentalmente o processo de ensino, ter plena consciência dos conteúdos (meios) e dos objetivos (fins) educacionais, bem como da capacidade de cada um e, deste modo, preparar e organizar o ambiente educacional. Segundo Dewey,

⁷ Segundo Dewey (1979a, p. 17), o método experimental consiste em “[...] conclusões alcançadas como resultado da atividade mental pessoal, observação, coleta e exame de provas”.

⁸ Sobre a importância do professor em Dewey, pontua-se que a historiografia brasileira não é unânime nesta questão. Libâneo (2003, p. 12), por exemplo, afirma que para Dewey e demais teóricos da escola ativa “Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança”.



[...] Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão (DEWEY, 1979a, p. 44).

Para o intelectual estadunidense, “é dever do professor proteger o ser em desenvolvimento contra as condições que provoquem uma simples série de excitações, desprovidas de efeito cumulativo, formando assim um amador de sensações e sensacionalismo [...]” (DEWEY, 1979a, p. 47-48). Nesse sentido, o professor deveria interferir e direcionar o caminho investigativo do aluno, para que, com seus erros e acertos, ele se desenvolvesse no hábito de questionar e investigar.

Dewey (1979a) também afirmou que o professor poderia ensinar pelo exemplo. Porém, diferentemente de Durkheim que pensa pelo exemplo moral, Dewey pressupunha o exemplo investigativo, de modo a desenvolver atitudes intelectuais e práticas no aluno. Segundo o autor, “tudo o que o mestre faz, bem como o modo por que o faz, incita a criança a reagir de uma ou de outra forma e cada uma de suas reações tende a determinar uma atitude em certo sentido” (DEWEY, 1979a, p. 65).

No caso, Dewey pensa o processo educacional numa junção de atividades provocadas e guiadas pelo professor, as quais, em uma sequência acumulativa, interativa e contínua, teria como finalidade, desenvolver o hábito de refletir a partir do treinamento cognitivo. Desse modo, Dewey, pensando em uma relação entre professor e aluno firmada em um ambiente pedagógico, pressupunha formar indivíduos investigativos, com compreensão e habilidades para transferir as experiências acumuladas para outras experiências, tornando-se ativos e responsáveis em uma sociedade em constante mudança. Portanto, não pensava uma ruptura com o modelo social burguês, mas pelo viés pedagógico, defendeu uma nova forma de pensar e agir para resolver os problemas individuais e/ou sociais por meio do treinamento cognitivo. Assim, concorda-se com Nascimento e Favoreto (2018, p. 261), quando afirmam que Dewey priorizava “[...] o aspecto pedagógico, pressupondo que



o desenvolvimento das capacidades cognitivas individuais poderia contribuir para o progresso social”.

Neste aspecto, pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, todos seriam integrados à sociedade e, portanto, preparados para viver a democracia, enquanto no futuro, pelo processo de desenvolvimento industrial e da democracia, todos poderiam usufruir da riqueza social.

4 ANTÔNIO GRAMSCI: O PROFESSOR COM CONSCIÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Gramsci foi um leitor das teses marxistas e um ativista político, o qual contribuiu com a fundação do Partido Comunista Italiano (PCI) em 1921. Na sua luta política, a questão educacional esteve presente no que se refere à ampliação dos direitos educacionais, à reforma curricular e aos fins educacionais. Neste último aspecto, ao discutir o marxismo pelo viés cultural, o autor trouxe importantes contribuições sobre o papel da educação no processo de transformação da sociedade e seu caráter político.

A propósito do sistema educacional, Manacorda (1990) destaca que Gramsci produziu algumas análises em meio à sua luta teórica e impressões sobre a educação de seus filhos. Sobre o sistema educacional italiano, ao serem observadas a reestruturação da produção, principalmente com a implantação do fordismo, a formação exigida aos trabalhadores técnicos, o papel dos intelectuais na história, as diferenças sociais e as lutas operárias no contexto do século XX, Gramsci pontuou a necessidade de reformas, porém, criticou as propostas de Gentile⁹ e o debate político conduzido por Croce¹⁰.

⁹ Sobre a reforma do ensino de Gentile na Itália, Carmo (1999) escreve que ela correspondeu às necessidades do período pós-guerra com vistas a incorporar um modelo de ensino ‘adequado’ ao regime fascista de Mussolini. O Ensino Médio foi dividido em humanístico e técnico, sendo o primeiro correspondente à educação clássica e voltado para a elite; o segundo para a agricultura e o comércio, destinado à classe trabalhadora.

¹⁰ Bianchi (2019) destaca que Gramsci foi um crítico de Croce, principalmente por ele não perceber o conteúdo político que a história e a filosofia podem assumir.



Neste sentido, ao atrelar a educação escolar à luta política, principalmente no que se refere à formação dos grupos dirigentes e ao desenvolvimento do senso crítico, Gramsci defendeu que a reforma educacional não fosse apenas curricular, mas também político-pedagógica. Deste modo, a reforma deveria também atingir a perspectiva da formação escolar, inclusive na possibilidade de formar os intelectuais da classe operária, podendo ela ter seus representantes na luta política das classes no Estado capitalista¹¹.

Sobre o intelectual, Gramsci (2004) partia do pressuposto que todos eram intelectuais, mas existiam níveis diferentes de atuação na sociedade. Sendo assim, enquanto alguns executavam atividades mais instrumentais e com um menor grau de influência social, outros tinham maior capacidade de teorizar, criar, organizar e influenciar as pessoas. Relacionando a formação escolar com a formação do intelectual, ele destacou que diante do predomínio dos modelos educacionais que ensinavam por repetições de abstrações ou técnicas esvaziadas de sentidos sociais, havia a preponderância da formação do intelectual tradicional na escola¹². Deste modo, independente da especialidade e/ou do grau de instrução, os profissionais formados se traduziam em executores de tarefas, sem se identificarem com seu lugar na produção e na distribuição e nem com a história da sua forma de ser social. Neste aspecto, Gramsci (2004, p. 18) comenta:

O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, é ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais.

¹¹ Sobre isso, consultar: Manacorda (1990), Nascimento (2019).

¹² Segundo Nascimento (2019), Gramsci incluía entre os intelectuais tradicionais os literatos, os filósofos, os artistas etc., os quais se caracterizavam por não unir a teoria com a prática, e, no âmbito político, por se julgarem não pertencentes a nenhuma classe social, porém, mesmo que inconscientes, serviam aos ideais da classe dominante.



Na verdade, o operário ou o proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais. Para ele, o distanciamento entre formação, produção e vivência social produziria, mesmo entre as classes trabalhadoras, uma identidade com a ideologia hegemônica, ou seja, com os valores e interesses da classe burguesa, na medida em que ocorreria a desvalorização dos interesses, da luta e da cultura operária. Por fim, a formação escolar não estava contribuindo para formar os intelectuais orgânicos¹³ da classe operária.

Quando Gramsci (2004) passa a compreender a sociedade como uma relação de forças políticas entre classes antagônicas, ele propõe uma escola que preparasse todos para o trabalho, mas também para compreender e atuar politicamente na sociedade. No caso, a escola criadora¹⁴, a qual se dividiria em duas fases distintas e complementares. Na primeira, a qual se assemelha ao ensino fundamental de hoje, “[...] tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma espécie de ‘conformismo’ que pode ser chamado de dinâmico” (GRAMSCI, 2004, p. 39). Na segunda (Ensino Médio), “[...] tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessários a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico [...], seja de caráter imediatamente prático-produtivo [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 39).

No primeiro momento, o aluno seria educado a esforçar-se, disciplinar-se e a obedecer ao professor. Posteriormente, na escola unitária, estando o aluno “consciente” de suas obrigações quanto ao estudo, “[...] a aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o

¹³ Para Gramsci, o intelectual orgânico possui uma formação integral. Então, mais que um especialista, é capaz de atrelar a teoria com a prática, inclusive, consegue unir a ciência, à técnica, à história e à política. Assim, no contexto da divisão do trabalho e da divisão entre as classes, posiciona-se no interesse da classe que pertence na distribuição dos bens sociais.

¹⁴ O termo Escola Criadora, usado por ele, constitui-se no sentido de se diferenciar das escolas libertárias e/ou da escola ativa que forma “inventores e descobridores” (GRAMSCI, 2004, p. 39).



professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade” (GRAMSCI, 2004, p. 40). Nesta última fase, seriam iniciados o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência, contribuindo para coroar a autodisciplina intelectual e a autonomia moral.

No geral, Gramsci (2004) defendeu a construção de um sistema único de educação, o que ele chamou de Escola Unitária. Neste modelo, sem distinção no que se refere à formação para o trabalho (manual, técnico, industrial) ou para o trabalho de cunho intelectual, a escola buscaria formar o sujeito integral¹⁵. Deste modo, todos teriam a formação geral científica atrelada ao trabalho, podendo desenvolver todas as suas potencialidades.

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

Contraopondo-se à formação dividida entre técnicas distintas e/ou livresca constituída pela memorização de um conteúdo dogmático, Gramsci (2004) defende a formação por intermédio de um princípio unitário, o qual interligasse o conhecimento escolar com os diversos aspectos da vida social e produtiva. No caso, o princípio unitário seria o trabalho¹⁶, de modo a compreender como a atividade humana transforma a natureza e ao transformá-la transforma os homens e suas relações. Neste mesmo aspecto, complementa que o aluno teria que conhecer as leis naturais e a ordem legal instituída pelos homens, bem como conhecer os aspectos contraditórios da ordem, pois, se por um lado ela regula organicamente a vida e

¹⁵ Lizzi e Favoreto (2018), ao discutirem o termo educação integral, destacam que a concepção gramsciana remete à perspectiva de formar todas as potencialidades do homem (intelectuais, físicas, políticas, históricas, sociais e culturais), sendo o conteúdo escolar trabalhado de forma a integrar ciência com política e trabalho, visando à luta política para a emancipação humana.

¹⁶ O trabalho pensado por Gramsci não se limitaria à profissão burguesa, mas o trabalho criativo, por meio do qual a natureza e os homens são transformados.



contribui para expandir a produtividade e a liberdade, por outro, pode também aprisionar e coagir. Neste sentido, Gramsci propõe que a formação seja realizada em relação à práxis filosófica para uma atividade política com consciência de posição de classe, ou seja, a relação teoria/prática/teoria no processo de transformação social e no embate político entre as classes. Para ele, este seria

[...] o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para avaliação da soma de esforços e sacrifícios que o presente custou do passado e que o futuro custa ao presente [...] (GRAMSCI, 2004, p. 43).

Noutros termos, pelo Princípio Educativo do Trabalho, Gramsci esperava formar os intelectuais orgânicos para a classe operária, a fim de que esta tivesse também seus representantes na sociedade civil¹⁷. Para ele, esta instrumentalização intelectual das classes populares poderia contribuir para que a classe operária pudesse se organizar e lutar politicamente para superar a sociedade capitalista, ou seja, realizar a revolução operária. Deste modo, um novo intelectual seria formado, ou seja, o intelectual orgânico. Conforme suas palavras:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2004, p. 53, grifos do autor).

Para Gramsci, a política estaria implícita em todos os espaços e ações sociais e, neste aspecto, o ensino escolar também seria um ato político e poderia contribuir com a política. Então, como a educação é um ato político em todos os seus aspectos,

¹⁷ Para Gramsci, na relação estrutural da sociedade, entre a infraestrutura (bases materiais) e a superestrutura (sociedade política, o Estado e o poder jurídico), encontrava-se a sociedade civil (organismos privados, partidos políticos, sindicatos, a imprensa e a escola), palco da luta pela hegemonia cultural.



o professor, como intelectual orgânico da classe trabalhadora, teria um papel importante na formação política. No caso, juntamente com o conhecimento das leis naturais e sociais, deveria levar o estudante a reconhecer sua posição na sociedade e na história, do mesmo modo que deveria pensar e planejar possibilidades coletivas de superação da sociedade.

Desta forma, em cada fase da educação básica, o professor exerceria uma ação específica. Na primeira fase do ensino, a sua autoridade seria fundamental, isto no sentido de disciplinar e conformar o aluno às exigências de esforços físicos e mentais da ciência¹⁸. Na segunda fase, o professor assumiria o papel de “guia amigável”. Para Gramsci, apenas nesta fase, o aluno teria disciplina e maturidade para o estudo baseado em uma pesquisa metodológica, de modo a desenvolver a autonomia teórica e crítica. Mas, em todo o processo de ensino, o professor contribuiria para que o aluno estabelecesse as relações necessárias entre os conceitos formalizados e o processo histórico da sociedade.

Para Gramsci, educar seria mais que instruir, ou simplesmente transpor conhecimentos limitados ao sentido prático, mas o professor deveria educar no sentido político-filosófico. Neste aspecto, diferentemente de Durkheim, não busca apenas os pontos harmônicos entre causa e efeito, nem se limita a uma mudança de atitude epistemológica perante os problemas, mas em uma perspectiva histórica e dialética, Gramsci propunha buscar as relações entre os conceitos e a totalidade, inclusive na luta de classes e as possibilidades de transformações.

Deste modo, Gramsci advertiu sobre a perspectiva política da pedagogia e a disputa gnosiológica presente em toda a filosofia. Nas reflexões gramscianas, havia uma relação entre as metodologias do conhecimento, lógica do conhecimento e perspectiva histórica. Havia também a necessidade de considerar as relações entre o conteúdo formalizado e a realidade social em movimento histórico, na medida em que

¹⁸ Gramsci pontuou algumas críticas ao autoritarismo jesuítico, afirmando ser ultrapassado, mas criticou também o espontaneísmo rousseauiano, afirmando ser muito puerocêntrica, ou seja, centrada na criança, transformando-a em um mito (MANACORDA, 1990).



deveria considerar as contradições entre as classes e as diferentes posições econômica-culturais do aluno e do professor no processo de ensino.

Sobre o professor no processo de ensino, Gramsci o considerava como trabalho vivo, ou seja, sua atividade não estava inteiramente objetivada no sistema, o que exigia domínio dos conhecimentos, bem como dava ao professor relativa subjetividade e autonomia na condução pedagógica. Noutras palavras, ele afirmava que o trabalho vivo do professor seria dado a partir de sua consciência político-pedagógica sobre o ensino e a aprendizagem. Também seria a consciência de sua responsabilidade enquanto formador de crianças, as quais deveriam avançar de uma disciplina e cultura inferior para uma mais elaborada e situada em uma luta política-ideológica. No caso,

[...] somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2004, p. 44).

Neste aspecto, semelhante a Dewey, Gramsci entendia que o professor necessitava dominar diversas áreas do conhecimento, tais como: o conteúdo de ensino; as metodologias de ensino; a realidade da sociedade e do aluno, entretanto, Gramsci acrescenta a necessidade de ter também consciência política, tanto do conteúdo, como dos objetivos do ensino perante a luta cultural e ideológica entre as classes. Assim, o trabalho vivo do professor dar-se-ia pedagogicamente por intermédio dos conteúdos formais mediado pelas relações sociais, políticas, culturais e históricas do homem. Para tanto, Gramsci (2004, p. 43) pontua que o professor deveria ter “[...] consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever [...]”.



Deste modo, o professor não deveria apenas instruir os alunos, mas deveria vincular instrução com a educação¹⁹.

Nesta forma de atuação, os professores seriam intelectuais orgânicos de sua classe, não somente por serem pertencentes a ela, mas por vincularem a sua ação ao um projeto coletivo de interesse de classe. Assim, política, cultura, pedagogia e ação educativa se complementariam em uma práxis para a transformação da sociedade. Segundo Nascimento e Favoreto (2018, p. 265),

[...] Escola e política encontram-se no pensamento de Gramsci em permanente relação dialética. A escola é produto da sociedade, mas, a partir da Escola Criativa, é possível a práxis reflexiva para a transformação social e o surgimento de uma nova ordem mundial.

Partícipe do ideal revolucionário marxista, Gramsci se distinguia da corrente leninista soviética por considerar que para se efetivar a revolução operária, antes seria necessária uma revolução cultural. Neste aspecto, acreditava que pelo Princípio Educativo do Trabalho, a escola poderia desenvolver a consciência histórica, de classe e crítica, contribuindo para a transformação da sociedade. Porém, tal como advertem Nascimento e Favoreto (2018), a escola não seria determinante, mas ofereceria os instrumentos teóricos para que a classe operária pudesse participar ativamente da luta política na sociedade civil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três autores estudados são de extrema importância para a formação dos professores, pois apresentaram reflexões sobre o papel do professor no processo de

¹⁹ 43 Para Gramsci, a instrução referia-se a um ensino em que o aluno seria um ser passivo, o qual aprenderia mecanicamente os conteúdos escolares, desinteressantes. A educação, por sua vez, seria o inverso, com o aluno ativo, participando da aula, um ensino interessante, a partir do sentido filosófico do conhecimento, e, portanto, não apenas prático.



ensino-aprendizagem, as quais possibilitam considerar sobre os objetivos educacionais em relação às perspectivas históricas e sociais.

Para Durkheim, em todo o processo de ensino, o professor necessitaria ter um amplo conhecimento sobre o conteúdo, a história e a sociedade, mas também precisaria ter autoridade moral e determinação para transmitir com firmeza a ordem e moral necessárias para formar o ser social.

Dewey pressupunha um professor orientador. Neste caso, com base na pedagogia experimental, ele planejaria as atividades de ensino, de modo a despertar o interesse do aluno no ato de conhecer. Para Dewey, neste processo, o aluno deveria se esforçar continuamente e o professor, como um guia, desenvolveria nele o hábito reflexivo, bem como sua capacidade de experienciar de forma inteligente e de participar ativamente na busca por soluções para os problemas, tornando a sociedade mais rica, confortável e democrática.

Gramsci, ao observar a atuação do professor em uma perspectiva dialética, destaca que ele deveria ter consciência da sua práxis político-pedagógica, de modo a formar a consciência crítica, histórica e de classe nos alunos. Nesta perspectiva, o professor não seria autoritário como na educação jesuítica e nem libertário como os rousseauianos, mas deveria ter rigor teórico-pedagógico, auxiliando os alunos a superarem suas dificuldades, até adquirirem autodisciplina e autonomia intelectual. Deste modo, na primeira fase escolar, seriam ensinados os conteúdos básicos da ciência, de direitos e de deveres. Na segunda, depois de adquirir certa maturidade intelectual e disciplinar, em uma perspectiva filosófica do trabalho criador, o professor tornar-se-ia um guia no processo de aprendizagem do aluno.

Em comum, Durkheim, Dewey e Gramsci apresentam a educação escolar como possibilidade de atuar socialmente e assim buscavam solucionar alguns problemas sociais da época. Neste sentido, reconhecem a escola como lugar privilegiado na socialização dos conhecimentos científicos e atribuem um importante papel ao professor no processo de aprendizagem. Contudo, apresentam inúmeras distinções no que se referem aos fundamentos dos problemas sociais, bem como



sobre os objetivos do ensino, da concepção de ciência e quanto às perspectivas de transformação.

Durkheim, ao perceber as contradições geradas pelo desenvolvimento da sociedade industrial, pensa uma educação que priorize o conteúdo científico, o sentimento nacional e a educação moral e física. Neste aspecto, ele defendeu uma reforma no sistema educacional, principalmente com a oferta e fiscalização do Estado, de modo a garantir a neutralidade científica e moral. Para ele, esses fatores juntos, tendo como prioridade o social, poder-se-iam trazer maior harmonia e hegemonia para a sociedade capitalista.

Dewey destacou que havia a necessidade de que a educação preparasse a nova geração para as mudanças constantes geradas pelo desenvolvimento industrial, bem como defendeu que a escola educasse todos para exercerem um papel ativo nas decisões sociais, a fim de possibilitar a realização da democracia participativa. Semelhante a Durkheim, defendeu que a escola deveria ser universal e laica, porém acrescenta que seria necessária uma reforma pedagógica.

Para Dewey, a pedagogia experimental poderia desenvolver o pensamento reflexivo por treinamento cognitivo, de modo a mudar os hábitos, tornando os jovens mais curiosos, participativos, autônomos e responsáveis. Esta mudança poderia resultar no desenvolvimento material, bem como poderia diminuir as diferenças sociais e desenvolver a democracia na sociedade capitalista.

Gramsci, em análise ao sistema educacional de seu período, observou que a escola constituída pelo antigo modo tradicional de vida e moral se fazia por uma cultura distante da realidade, formando intelectuais sem consciência de classe e/ou a serviço dos interesses da classe dominante. Neste aspecto, defendeu uma ampla reforma, a qual, mais que mudanças no sistema educacional, pressupunha mudança dos princípios pedagógicos. Para ele, a escola por intermédio do Princípio Educativo do Trabalho, em suas contradições e historicidade, poderia desenvolver o conhecimento científico e político. Deste modo, a escola poderia instrumentalizar os



intelectuais orgânicos da classe operária, de modo que, coletivamente, pudesse atuar para a transformação da sociedade, e constituir uma nova hegemonia social.

Destaca-se que as reflexões de Durkheim, Dewey e Gramsci, aqui recuperadas, não têm como objetivo repassar fórmulas que devem ser seguidas pelos professores, mas apenas levantar o debate sobre a atuação do professor em relação às perspectivas sociais. Neste sentido, ao comparar as concepções de conhecimento, de sociedade e as perspectivas históricas implícitas em suas teorias, buscou-se apontar que a atuação do professor exige um conjunto de conhecimentos, os quais se interligam, desvelando não apenas uma postura pedagógica, mas também uma perspectiva de transformação da ou na sociedade.

Neste aspecto, grifa-se que a formação do professor não pode se limitar ao ensino e/ou treinamento de determinada forma de atuação, nem se constitui na soma de conhecimentos de áreas específicas, mas deve se constituir na relação entre a teoria e a prática, sendo primordial que ele reconheça sua concepção educacional, inclusive em suas perspectivas sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BIANCHI, A. Gramsci, Croce e a história política dos intelectuais. **Rev. bras. Ciências Sociais**, v. 34, n. 99, e349915, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69092019000100509&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 jun. 2020.

BUZIN, K. dos S. de M. **Interesse e esforço: uma análise histórica a partir da teoria de John Dewey (1859-1952)**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5429>. Acesso em: 22 set. 2022.

BUZIN, K. dos S. de M.; FAVORETO, A. John Dewey: interesse e esforço em debate. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, n. 1, p. e62320, 6 set. 2022. Disponível em:



<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/62320> . Acesso em: 22 set. 2022.

BUZIN, K. dos S. de M.; FAVORETO, A. Método experimental, educação e arte: uma reflexão sobre a concepção de democracia de Dewey. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. DOI: 10.5965/24471267722021146. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20452> . Acesso em: 22 set. 2022.

CARMO, J. C. do. **Giovani Gentile e a reforma da escola italiana nos primórdios do fascismo**. 1999. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253302> . Acesso em: 22 jun. 2020.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979b.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979c.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Trad. Anísio S. Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 3. ed. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FAVORETO, A. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935)**: o discurso do PCB e de seus intelectuais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses> . Acesso em: 7 out. 2019.

FAVORETO, A.; GALTER, M. I. Teorias da transformação social: paradigmas positivistas e marxistas em debate. **Educere et Educare**, [s. l.], v. 15, n. 34, p. 01-22, 2020. DOI: 10.17648/educare.v15i34.23312. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23312>. Acesso em: 27 set. 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.



KLEIN, L. R.; FAVORETO, A.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Processo de transformação/conservação social: uma reflexão a partir da “Fábula dos Porcos Assados”. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 125-132, 25 out. 2014.

Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25464> . Acesso em: 7 abr. 2020.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. (Coleção Educar).

LIZZI, M. S. S. da S.; FAVORETO, A. Concepção de educação integral: fundamentos e (res)significações na política educacional para o Ensino Médio.

Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 25, n. 2, p. 129-146, 2018. DOI:

10.18764/2178-2229.v25n2p129-146. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9297>. Acesso em: 27 set. 2020.

MANACORDA, M. A. **O princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

NASCIMENTO, L. do. **As concepções político-pedagógicas gramscianas**: contribuições para a história da educação. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4148> . Acesso em: 15 jun. 2020.

NASCIMENTO, L. do.; FAVORETO, A. Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci:

em debate a teoria da educação transformadora. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 250-273, jul./set. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14010> . Acesso em: 7 abr. 2020.

Recebido em: 15-11-2022

Aceito em: 15-12-2022

