

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA DE CARVALHO COSMO ALMEIDA

DERMEVAL SAVIANI: PROFESSOR INTELECTUAL

SÃO CARLOS
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CLAUDIA DE CARVALHO COSMO ALMEIDA

DERMEVAL SAVIANI: PROFESSOR INTELECTUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor (a).

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Rothen.

SÃO CARLOS
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447d Almeida, Claudia de Carvalho Cosmo
Dermeval Saviani : professor intelectual /
Claudia de Carvalho Cosmo Almeida. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
327 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Intelectuais da educação brasileira. 2.
Dermeval Saviani. 3. Pedagogia histórico-crítica. I.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Cláudia de Carvalho Cosmo, realizada em 15/12/2015:

Prof. Dr. Jose Carlos Rothen
UFSCar

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai
UFSCar

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
UFSCar

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
UNICAMP

Prof. Dr. José Carlos Souza Araujo
UFU

Dedico este trabalho aos meus familiares, especialmente aos meus pais, ao meu esposo e ao meu sobrinho, Lucas e, ao professor Dr. Dermeval Saviani.

Pela identidade comum de ciências da prática a ética, a política e a pedagogia mantêm estreita relação entre si, rebatendo-se umas nas outras, o que nos permite reconhecer a dimensão ética da política e da pedagogia, assim como a dimensão política da ética e da pedagogia e, igualmente, a dimensão pedagógica da ética e da política. Assim sendo, a investigação sobre ética e política se põe como uma exigência incontornável da pesquisa educacional e do desenvolvimento científico da pedagogia (SAVIANI, Dermeval – Conferência de Abertura do POIETHOS, 2008).

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a **Deus**, que me deu condições de concluir este trabalho, que, em tempos de perdas e angústias julguei não ter forças para chegar até aqui. Mas, “As Suas misericórdias se renovaram a cada manhã”!

Aos meus pais **Jesus Cosmo** e **Damaris Soares de Carvalho Cosmo**, sempre braços fortes para me amparar e que ao longo da minha vida, têm comigo compartilhado sorrisos e lágrimas.

Ao meu esposo, **Rodrigo Davi Almeida**, que com seriedade, competência e experiência sempre esteve pronto a trilhar comigo esse caminho do doutorado. Homem íntegro e generoso em dividir seus conhecimentos, firme em suas convicções teóricas e meu amor em todos os momentos.

Aos meus demais familiares, especialmente, meus irmãos **Lauro** e **Eduardo**, minha cunhada **Vanessa** e meu sobrinho **Lucas**, que torceram por mim e fizeram o que esteve ao alcance de cada um para que esse projeto se tornasse realidade. Aos meus tios **Isaar** e **Esmeraldina** que com exemplo e orações me apoiaram, especialmente, nestes últimos meses em que foi preciso buscar forças na fraqueza para prosseguir.

Ao meu orientador, prof. **Dr. José Carlos Rothen**, que de fato, faz juz a esse papel – leitor incansável destas muitas páginas, sempre pronto ao diálogo e ao apontamento dos caminhos. Agradeço especialmente por ter compreendido meus períodos de recolhimento, quando sem condições para ler e escrever, foi palavra amiga e ao mesmo tempo incentivador para que eu encontrasse forças para a retomada deste trabalho. Sua amizade, seu jeito simples e sua capacidade de orientação foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Ao professor **Dr. Dermeval Saviani**, pessoa de uma generosidade grandiosa que, dispôs de seu tempo tão precioso e tão requisitado para estar conosco e contribuir valiosamente para com este trabalho. Estudar a sua trajetória, suas ideias e sua obras me descortinaram caminhos, desde a minha primeira leitura de “Escola e Democracia”, nos idos do ano 2000. Hoje a admiração intelectual divide espaço com o afeto e com a lembrança da emoção de poder ouvi-lo falar de suas memórias tão vivas.

Às contribuições dos professores: **Dr. Luiz Bezerra** e **Dra. Alessandra Arce**, no momento da qualificação, do professor **Dr. Manuel Nelito** nos Seminários de Pesquisa, da professora **Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes**, que, desde o mestrado me apontou caminhos de pesquisa e crescimento intelectual, aos demais componentes da banca de defesa da tese, professor **Dr. José Claudinei Lombardi**, professor **Dr. José Carlos de Souza Araújo** e professora **Dra. Vera Valdemarin** (suplente) .

Aos meus colegas do grupo de estudo, **Joelma**, **Ana Lúcia**, **Letícia**, **Andreliza**, **Regilson**, **Egberto**, **Jaime**, **Andrea**, **Flávio** e **Raiane**, que muito além das contribuições intelectuais, propiciaram momentos de convívio que ficarão guardados com carinho.

Às minhas sempre eternas professoras e grandes amigas, **Dra. Sílvia Ibiraci** e **Dra. Maria Sílvia Azarite** – a amizade e o exemplo de vocês, sempre me serão muito valiosos.

E, ainda falta um agradecimento, para alguns talvez estranho, mas, para outros muito compreensível: minha princesa de quatro patas, Lunna, que, nos dias e noites mais longos de estudo, foi a minha fiel companheira.

Dermeval Saviani: Professor Intelectual

RESUMO

Este trabalho tem como tema a vida e a trajetória acadêmica de Dermeval Saviani e suas contribuições para o debate educacional no Brasil, a partir da consideração de que ele se constituiu em um intelectual propositor. Formado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde também se doutorou, Saviani é hoje professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A pesquisa se justifica pelos muitos legados de Dermeval Saviani à educação brasileira, que estão presentes no ensino e na pesquisa, incluindo extensa publicação nas áreas de Filosofia da Educação, Legislação Educacional e História da Educação. Os objetivos desta pesquisa são: evidenciar os principais momentos da vida e da trajetória acadêmica de Dermeval Saviani, entrelaçando estes episódios ao contexto histórico, à sua pesquisa e produção, bem como ao processo de desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação no Brasil; discutir os conceitos de “Sistema”, “Trabalho Educativo” e “Prática Social” na obra de Dermeval Saviani, bem como qual é a sua concepção de “Educação” e de “Escola”; refletir sobre o papel e as contribuições de Dermeval Saviani ao debate educacional no Brasil, o que inclui sua atuação na organização de grupos de estudo e pesquisa, a sua proposta de um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1980, bem como a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; compreender o papel de Saviani como intelectual propositor e organizador do campo de pesquisa em História da Educação Brasileira. Quanto às fontes para tratar dos aspectos biográficos e institucionais, recorreremos a uma entrevista com Dermeval Saviani, a seus textos autobiográficos e de autores que conviveram com ele, quer na condição de colegas de estudo e trabalho, quer na condição de alunos e orientandos. Para tratar dos conceitos acima indicados, as fontes são as suas próprias obras. Quanto à abordagem metodológica, utilizamos as seguintes categorias: a historicidade e a totalidade e as seguintes noções: cultura política, redes e/ou estruturas elementares de sociabilidade e solidariedades de idade, de geração e de estudo – elementos importantes para o estudo da história dos intelectuais. Consideramos que Dermeval Saviani, por sua trajetória, superou as características de professor, pesquisador e autor, se constituindo em intelectual, o que se evidencia por seu engajamento e pelas funções socialmente reconhecidas que realiza, ligadas às esferas científico-filosófica, educativo-cultural e política.

Palavras-Chave: Intelectuais da Educação Brasileira; Dermeval Saviani; Pedagogia Histórico-Crítica.

Dermeval Saviani: Teacher Intellectual

ABSTRACT

This work has as its theme the life and academic career of Dermeval Saviani and their contributions to the educational debate in Brazil, from the consideration that he became an intellectual proponent. He's graduated in Philosophy from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), where he also received his doctorate; Saviani is now professor emeritus at the State University of Campinas (UNICAMP). The research is justified by the many legacies that Dermeval Saviani brings to the Brazilian education, which are present in teaching and research, including an extensive publication in the areas of Philosophy of Education, Educational Law and History of Education. The objectives of this research are: to highlight the key moments of life and academic career of Dermeval Saviani, linking these events to the historical context, its research and production as well as the development process of the postgraduate studies in Education in Brazil; to discuss the concepts of 'System', 'Educational Work' and 'Social Practice' in the Dermeval Saviani's work and which is his conception of 'Education' and 'School'; to reflect about the role and contributions of Dermeval Saviani in the educational debate in Brazil, including his role in the organization of study and research groups, its proposal for a preliminary draft bill of Directives and Bases of National Education Law in the 1980s, just like the Historical-Critical Pedagogy's perspective; to understand the Saviani's role as intellectual proponent and organizer of the research field of the Brazilian History of Education. For the sources to deal with biographical and institutional aspects, we resort to autobiographical texts and authors who lived with Demerval Saviani ones, whether on condition of workmates and students, both as students and supervised by him. To address the above concepts, the sources are their own works. Regarding the methodological approach, we use the following categories: historicity, totality and contradiction and the following concepts: political culture, networks and/or elementary structures of sociability and solidarity of age, generation and study — important elements for the study the history of intellectuals. We consider that Dermeval Saviani, for its history, surpassed the teacher, researcher and author characteristics, constituting himself as intellectual, as evidenced by their engagement and the socially recognized function that he performs linked to scientific and philosophical spheres and educational-cultural and policy ones.

Keywords: Intellectuals of the Brazilian Education; Dermeval Saviani; Historical-Critical Pedagogy.

Lista de Siglas

AC – Ação Católica

ACB – Ação Católica Brasileira

AEC – Associação dos Educadores Católicos

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional dos Profissionais de Administração Educacional

ANPEC – Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AP – Ação Popular

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

AUC – Associação dos Universitários Católicos

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CBDE – Centro Brasileiro de Ciências do Esporte

CBHE – Congresso Brasileiro de História da Educação

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEDEC – Centro de Estudos da Cultura Contemporânea

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE-SP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo

CELAM – Conferência Geral do Episcopado Latino Americano

CFE – Conselho Federal de Educação

CGT – Central Geral dos Trabalhadores

CIEPS – Centros Integrados d Educação Pública

CLACSO – Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNPG – Conselho Nacional de Pós-Graduação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CNTEEC – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esportes e Cultura
CONAFEP – Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas
CONAM – Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCFE – Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPB – Confederação de Professores do Brasil
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DA – Diretório Acadêmico
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DEFHE-UNICAMP – Departamento de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas
DOI-CODI – Departamento de Operações Internas – Centro de Operações de Defesa Interna
EBSA – Editora do Brasil S/A
FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FBAPEF – Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física
FCC – Fundação Carlos Chagas
FENAJ – Federação Nacional dos Jornalistas
FENASE – Federação Nacional dos Supervisores da Educação
FENOE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FEPAE -
FE-UNICAMP – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
FGV-ISAE – Fundação Getúlio Vargas – Instituto Superior de Administração e Economia
FORPRED – Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdade
GAP – Grupo de Ação Popular
GAP – Grupo de Ação Patriótica
GRTU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IEDES – Institut d’Étude du Développement Économique et Social
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISAE - Instituto Superior de Administração e Economia
ISEs - Institutos Superiores de Educação
JOC - Juventude Operária Católica
JUC – Juventude Universitária Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e do Desporto
MDB – Movimento Democrático Brasileiro.
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OEA – Organização dos Estados Americanos
OLE – Observatório da Laicidade do Estado
OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PLC – Projeto de Lei da Câmara
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBHE – Revista Brasileira de História da Educação
SBF – Sociedade Brasileira de Física
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SEE-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SHELA – Sociedade Latino-Americana de História da Educação
SNE – Sistema Nacional de Educação

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNB – Universidade Nacional de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

1. Introdução	14
2. “A criança/o estudante”	33
3. “O professor-doutorando”	62
3.1 Joel Martins e Dermeval Saviani – Mestre e Aprendiz no contexto de regulamentação da pós-graduação no Brasil	83
3.2 Dermeval Saviani entre a docência e o doutorado sob o “regime antigo” de pós-graduação	98
3.3 A tese de doutorado de Saviani: do tema proposto à elaboração do conceito de sistema	103
4. “O filósofo da educação”	114
4.1 A expansão da pós-graduação em educação pelo interior do Estado de São Paulo – As contribuições de Saviani na UNIMEP e na UFSCAR	115
4.2 Um saber engajado – Saviani e a fundação do CEDEC, da ANPed, da ANDE e do CEDES	131
4.3 A rede de sociabilidade se expande – Saviani e o meio editorial	148
4.4 Os legados de Dermeval Saviani ao Mestrado em Filosofia da Educação e ao Doutorado em Educação da PUC-SP.	151
4.5 1979 – um marco para a Pedagogia Histórico-Crítica	174
4.6 Pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica	178
4.6.1 Pedagogia Histórico-Crítica: para além da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Nova e do Crítico Reprodutivismo	178
4.6.2 Fundamentos Teórico-Methodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica	198
4.6.3 A relação teoria e prática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	199
4.6.4 Educação, escola e currículo sob a perspectiva de Dermeval Saviani e da Pedagogia Histórico-Crítica	201
4.6.5 Prática social: o ponto de partida e de chegada do método da Pedagogia Histórico-Crítica	204
5. “O intelectual e o historiador da educação”	209
5.1 As Conferências Brasileiras de Educação e a origem do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases elaborado por Dermeval Saviani	210
5.2 Do primeiro anteprojeto de LDB à atual LDB – o papel do intelectual propositor	223
5.2.1 Fundamentos teóricos do anteprojeto de LDB de Dermeval Saviani	223
5.2.2 Do anteprojeto de LDB de caráter socialista à LDB de caráter neoliberal – Dermeval Saviani e a opção pela resistência ativa	232
5.3 Coerência no discurso e na prática – Saviani deixa a PUC-SP e se transfere para a UNICAMP	246

<u>5.4 Dermeval Saviani e a organização do campo de História da Educação – o HISTEDBR e a SBHE</u>	254
<u>5.5 “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” sob o olhar do filósofo, educador e intelectual Dermeval Saviani</u>	268
<u>6. Considerações Finais</u>	287
<u>Referências Bibliográficas</u>	296
<u>ANEXO – Entrevistas com o professor Dr. Dermeval Saviani</u>	306
<u>Parte I – entrevista realizada em 20 de maio de 2015</u>	306
<u>Parte II – Entrevista realizada em 22 de maio de 2015</u>	315

1. Introdução

Este trabalho tem como tema a trajetória de Dermeval Saviani, tendo em vista compreender as suas múltiplas contribuições para a (re) organização do meio acadêmico e para o debate educacional no contexto da história recente de nosso país, mais especificamente, a partir do final da década de 1970, bem como indicar e refletir sobre os conceitos centrais de seu pensamento que estão expressos em suas obras.

O que nos motivou para a realização da presente pesquisa sobre a trajetória de Dermeval Saviani? Este é um processo que começou no ano 2000, mas que naquele momento não tínhamos nenhuma ideia que desembocaria em uma tese de doutorado. No referido ano ingressávamos na graduação em Pedagogia, já sendo graduada em História. Uma das leituras obrigatórias daquele primeiro ano foi “Escola e Democracia” – guardo com carinho o texto desta primeira leitura, com muito grifos e anotações. Esta leitura nos impactou muito, porque àquela altura ministrávamos aulas tanto em escola pública como em escola particular, confrontando o tempo todo com lógicas sociais e pedagógicas que a leitura de “Escola e Democracia” nos permitiram começar a compreender melhor. Desde então, os textos de Dermeval Saviani passaram a fazer parte de nossa formação, inclusive tendo sido amplamente utilizados na dissertação de mestrado em que discutimos aspectos relacionados à formação continuada de professores. Atualmente, atuando em uma instituição particular de Ensino Superior – a mesma em que cursamos História e Pedagogia (Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva), os textos de Saviani compõem o eixo central dos planos de curso das disciplinas que ministramos na Pedagogia e em outras licenciaturas como História e Letras. Daí que tendo em vista melhor compreendermos e melhor trabalharmos os textos de Saviani na própria prática docente nos inclinaram a tal tema para ser investigado no doutorado, isso sem falar no aspecto subjetivo que ainda hoje faz em nós ecoar aquela primeira leitura de “Escola e Democracia” e no reconhecimento, em um país, onde tão facilmente se perde a memória e a relação com o passado, dos importantes legados que este intelectual da educação tem deixado para meio acadêmico e para o debate educacional.

Nascido no ano de 1943, em Santo Antônio de Posse, no interior do estado de São Paulo, Dermeval Saviani, hoje professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é formado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde também se doutorou e iniciou a docência no ensino superior. Foi a partir de

sua atuação na PUC-SP, que o nome de Dermeval Saviani começou a ser conhecido no meio acadêmico, vindo a se constituir a partir do final da década de 1970, como um dos intelectuais mais requisitados de sua geração tanto para trabalhar na implantação de Programas de Pós-Graduação em Educação, como para ministrar palestras/conferências, etc.

Ao nos propormos estudar a trajetória de Dermeval Saviani, o fizemos a partir de dois caminhos imbricados: vida e obra. A escolha do tema se justifica pelos seguintes elementos:

1. Ao longo de sua vida, Dermeval Saviani participou de movimentos que, dentro de determinados contextos históricos, revelavam seu engajamento na luta por uma sociedade mais justa e mais democrática. Desde a juventude, Saviani se dispôs à ação, tendo debatido ideias com militantes da Juventude Universitária Católica (JUC), feito militância estudantil e se filiado à Ação Popular (AP), e, uma vez desligado destes movimentos, se engajou nos movimentos educacionais de fins da década de 1970 e início da década de 1980, em favor da redemocratização do país e em favor da escola pública, legando ao meio acadêmico importantes contribuições teórico-práticas, neste momento em que o país aspirava por transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Saviani sempre se mostrou preocupado com o fundamento de suas lutas e não apenas se engajou na luta pela luta. O engajamento de Saviani, tanto nos movimentos citados como no meio acadêmico, indica a postura de uma parte da intelectualidade brasileira dentro de um determinado momento histórico e, isso justifica uma pesquisa sobre a trajetória de Dermeval Saviani.
2. Dermeval Saviani é o proponente de uma perspectiva pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, que, por seus fundamentos teórico-filosóficos rompe com a dicotomia entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, ao defender, em linhas gerais: 1. A força dos conteúdos escolares e a apropriação dos mesmos pelos educandos – o dominado deve dominar o que o dominante domina; 2. A prática social como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem; 3. A educação, cuja especificidade leva à sua institucionalização através da escola, sendo então elemento de mediação da transformação social. É, nesta medida, que a proposta de Saviani se coloca também como uma superação da tendência crítico-reprodutivista – tão forte em fins da década de 1970 e início da década de 1980, quando Saviani começou a esboçar a Pedagogia Histórico-Crítica. Compreender essa proposição dentro de um determinado contexto histórico e de uma determinada postura frente à sociedade e à academia é algo que também justifica uma pesquisa sobre a trajetória de

Dermeval Saviani e suas contribuições para o debate educacional no Brasil. Segundo José Carlos Libâneo (1994): “[...] entre as muitas contribuições de Saviani ao estudo da educação brasileira, é precisamente nessa temática – fundamentação teórica da Pedagogia no quadro das Ciências da Educação – que vejo sua participação mais significativa e original” (p.30).

3. Dermeval Saviani foi e é extremamente atuante na organização do meio acadêmico, tendo participado ativamente da implantação de Programas de Pós-Graduação em Educação¹, além de ter trabalhado em órgãos educacionais² e ter sido sócio fundador de instituições diretamente ligadas à pesquisa educacional de cunho acadêmico³. Além destas relevantes contribuições, Saviani, continua participando de eventos na área da educação, levando sua contribuição teórica e sempre disposto ao debate. Quanto à sua obra, que continua a ser escrita, pode-se afirmar que há uma constante atualização, o que pode ser evidenciado nos prefácios das obras que são reeditadas, nos quais Saviani se preocupa em esclarecer determinados elementos que poderiam fazer sentido apenas dentro de um determinado momento histórico. A contemporaneidade da obra e do pensamento de Saviani é apontada por Gaudêncio Frigotto (1994), que afirma que as ideias de Saviani representam um fecundo contraponto tanto ao ideário “[...] das teses do fim da história, da não centralidade do trabalho humano na vida social, da sociedade pós-moderna e pós-industrial, sociedade do conhecimento e o consequente desaparecimento das classes fundamentais [...]” como “[...] contrapõe-se também a diferentes tendências assumidas por uma esquerda desprovida de cultura histórica e política, cujas propostas se fundam em perspectivas populistas, voluntaristas e salvacionistas” (p. 190, 191). Tal contemporaneidade também justifica uma pesquisa sobre a trajetória de Dermeval Saviani
4. Dermeval Saviani tem exercido um papel bastante importante na organização do campo de História da Educação Brasileira. Suas pesquisas e seus trabalhos nesta área, quer individualmente, quer coletivamente, tem contribuído significativamente para o

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Também assumiu cargos administrativos no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

² Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

³ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Educação (ANDE), Centro de Estudos e Cultura Contemporânea (CEDEC), Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).

levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias as quais têm sido uma importante ferramenta para a reconstrução do passado. Por tudo isso, pela competência em gerenciar atividades coletivas de pesquisa, por seu papel de intelectual propositor nas áreas de Filosofia da Educação, Pedagogia, Legislação Educacional e História e Historiografia da Educação, bem como pelas funções socialmente reconhecidas que realiza, ligadas às esferas científico-filosófica, educativo-cultural e política, se justifica um trabalho sobre a Dermeval Saviani.

Enfim como aponta Celestino Alves da Silva Júnior (1994, p. 8): “Refletir sobre o trabalho de Dermeval Saviani constitui em síntese, o reconhecimento de que sua voz, seus textos e sua ação estão inextricavelmente ligados à análise do sentido do debate educacional brasileiro”.

Ao reconstruir a trajetória de Dermeval Saviani a partir de sua vida e obra, temos como objetivos:

- Evidenciar os principais momentos da vida e da carreira acadêmica de Dermeval Saviani, entrelaçando estes episódios ao contexto histórico, à sua pesquisa e produção, bem como ao processo de desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação no Brasil.
- Discutir os conceitos de “Sistema”, “Trabalho Educativo” e “Prática Social” na obra de Dermeval Saviani, bem como qual é a sua concepção de “Educação” e de “Escola”.
- Refletir sobre o papel e as contribuições de Saviani ao debate educacional no Brasil, o que inclui sua atuação na organização de grupos de estudo e pesquisa, a sua proposta de um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1980, bem como a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.
- Compreender o papel de Dermeval Saviani como intelectual propositor e organizador do campo de pesquisa em História da Educação Brasileira.

O problema de pesquisa deste trabalho incide sobre a compreensão dos elementos que contribuem para a constituição de um intelectual. A tese defendida é que Dermeval Saviani, por sua trajetória, por seu engajamento, por suas inúmeras contribuições ao debate educacional no Brasil, por sua proposta pedagógica, e pelo seu papel na articulação e organização de centros de pesquisa, transcendeu a função de professor, pesquisador e autor, podendo figurar entre os grandes intelectuais da área da Educação em nosso país, compondo a mesma galeria onde figuram nomes como Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Do ponto de vista teórico-metodológico utilizamos duas categorias do método dialético, as quais são: totalidade e historicidade. Por historicidade se entende o caráter transitório de todos os fenômenos sociais: “[...] esse princípio se aplica às ideologias, ou às utopias, ou às visões de mundo. Todas elas são produtos sociais [...] têm que ser vistas na sua limitação histórica” [...], à medida que “tudo está sujeito ao fluxo da história” (LOWY, 1995, p.15). É nesta perspectiva de sujeição ao fluxo da história, bem como de possibilidade de transformação da história pela ação humana, que estudamos a trajetória de Saviani, seu engajamento e seus principais conceitos e ideias – elementos forjados em um contexto histórico específico, que precisa ser compreendido para evitar anacronismos. Nas palavras de Nilda Alves (1994), é preciso “[...] entender os textos produzidos por Saviani nas suas condições de produção [...]” (p. 197).

Já a categoria da totalidade é a que “[...] introduz o princípio revolucionário nas ciências sociais” (LOWY, 1995, p.16). Evidentemente que essa totalidade não significa um estudo da totalidade da realidade, o que o seria impossível, mas sim “[...] a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto” (LOWY, 1995, p. 16). A categoria da totalidade está presente neste trabalho à medida que consideramos a trajetória de Dermeval Saviani dentro de uma relação de conjunto que abarca aspectos do contexto social, político, econômico e cultural. Tais aspectos interferem na constituição de qualquer ideologia, utopia ou visão de mundo. Assim sendo, podemos considerar que o pensamento de Saviani, suas proposições e sua forma de engajamento se afirmaram dentro de uma dada realidade histórica – realidade que precisa ser pensada em sua totalidade, para que a própria obra de Saviani possa ser compreendida tanto em sua limitação histórica quanto em contemporaneidade.

Além destas categorias, historicidade e totalidade, também utilizamos, para pensarmos a trajetória de Saviani, imbricando vida e obra, as noções de “cultura política” de Serge Berstein (1998), de “estruturas elementares de sociabilidade” e de “solidariedades de idade, de geração e de estudo” – propostas de Jean-François Sirinelli (2003), para o estudo da história dos intelectuais.

A noção de “cultura política” é algo que permite compreender “[...] as motivações dos atos dos homens num determinado momento da história, por referência ao sistema de valores, de normas, de crenças que partilham, em função de sua leitura do passado, das suas aspirações para o futuro [...]” (BERSTEIN, 1998, p. 363). A noção de “cultura política” tende a se formar ainda na juventude. Saviani, em sua juventude presenciou um

momento de grande efervescência política, social, religiosa e cultural no país, e porque não dizer, no mundo, além de ter estudado em instituições nas quais esta efervescência era objeto de debates e ações. Estamos nos referindo, particularmente aos anos em que Saviani estudou em seminários⁴, ao tempo em que cursou a graduação em Filosofia e fez o Doutorado, ambos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre os anos de 1964 e 1971 – em tais locais sopravam os ventos de renovação do catolicismo, sobretudo, após o Concílio Vaticano II⁵. Na PUC, além do movimento de renovação que ocorria no âmbito da religião afetando a gestão e os alunos, também ocorria todo um processo de organização da juventude universitária que tomava posição nos movimentos sociais contrários à Ditadura Militar⁶. O jovem Saviani constituía sua cultura política neste contexto em que havia esperanças no ideário de esquerda apesar da repressão. Assim, compreender quais foram as influências teóricas, acadêmicas, políticas e culturais que influenciaram a “cultura política” de Saviani, sobretudo em sua juventude, é algo que muito pode contribuir para a compreensão de sua trajetória, visto que os anos escolares e universitários são períodos em que “[...] as influências se exercem sobre um terreno móvel e em que uma abordagem retrospectiva permite reencontrar as origens do despertar intelectual e político” (SIRINELLI, 2003, p.205).

Já as noções indicadas por Sirinelli (2003): “estruturas elementares de sociabilidade”, as “solidariedades de idade, de geração e de estudo”, são importantes quando se pretende compreender os laços que podem ser estabelecidos entre grupos de estudiosos, acadêmicos, editores, enfim, são as “redes e/ou estruturas de sociabilidade” e as “solidariedades” que, em grande medida contribuem para que determinados grupos possam se projetar no espaço da intelectualidade, contando, desta forma, com o reconhecimento dos pares.

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar. O meio intelectual constitui, ao menos para seu núcleo central, um “pequeno mundo estreito”, onde os laços se atam, por exemplo, em torno da redação de uma revista ou do conselho editorial de uma editora. A linguagem comum homologou o termo “redes” para definir tais estruturas (SIRINELLI, 2003, p. 248).

⁴ Saviani estudou em seminários salesianos em Cuiabá e em Campo Grande entre os anos de 1956-1961 e no Seminário Maior de Aparecida do Norte entre os anos de 1962-1963.

⁵ Convocado pelo papa João XXIII em 1961, o Concílio Vaticano II se realizou em quatro sessões entre 1962 e 1965, tendo sido concluído no papado de Paulo VI. Tal concílio indica um compromisso da Igreja Católica com a questão social, com um olhar especial para os pobres e marginalizados.

⁶ Estudos recentes na área de História do Brasil, têm proposto que o período compreendido entre 1964 e 1985, seja nomeado como “Ditadura Civil-Militar” e não apenas “Ditadura Militar” visto que na implantação e manutenção do regime, houve colaboração de segmentos da sociedade civil. As principais referências que discutem o termo “Ditadura Civil-Militar” são René Dreifuss, Marcelo Ridenti e Daniel Aarão Reis. Nossa opção no presente trabalho foi manter o uso do termo “Ditadura Militar”.

Especificamente sobre as “solidariedades de idade, geração e estudo”, Sirinelli (2003), afirma:

E esses efeitos da idade são às vezes suficientemente poderosos para desembocar em verdadeiros fenômenos de geração, compreendida no sentido de estrato demográfico unido por um acontecimento fundador que por isso mesmo adquiriu uma existência autônoma. Por certo, as repercussões do acontecimento fundador não são eternas e referem-se, por definição, à gestação dessa geração e a seus primeiros anos de existência. Mas uma geração dada extrai dessa gestação uma bagagem genética e desses primeiros anos uma memória coletiva, portanto, ao mesmo tempo o inato e o adquirido, que marcam por toda a vida (p. 255).

É fato que na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nos idos das décadas de 1960-1970, uma importante “rede de sociabilidade” se formava, bem como “solidariedades de idade, de geração e de estudo” acabariam por fazer daquela universidade um elemento propulsor para o meio acadêmico no Brasil. Personagens importantes neste contexto foram os professores Joel Martins e Casemiro dos Reis Filho. Joel Martins foi uma referência em termos administrativos e que muito contribuiu, juntamente com o Padre Enzo e com José Nagamine, para a implantação, em um primeiro momento, de programas de Pós-Graduação na PUC-SP e, em um segundo momento, se empenhou, contando, sobretudo com a contribuição de Dermeval Saviani, para que outros programas de pós-graduação fossem implantados em universidades paulistas. Já Casemiro dos Reis Filho, foi uma referência em termos de ensino em nosso país e o grande mentor do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP, que funcionou entre os anos de 1971 e 1987. Saviani conviveu diretamente com Joel Martins e Casemiro dos Reis Filho, partilhando desta “rede de sociabilidade” que havia na PUC-SP e se identificando com aquela geração de educadores, para, posteriormente se tornar, uma referência para outras gerações de educadores, especialmente para aqueles que foram seus alunos e seus orientandos, merecendo destaque os alunos da primeira turma⁷ do Doutorado em Educação da PUC-SP – programa que começou a funcionar com coordenação de Saviani no ano de 1977 – e para tantos outros educadores em todo o país, que leram seus livros nos cursos de formação e ouviram suas palestras, se identificando ou não com suas ideias, mas que passaram a ter em seu nome uma referência na área de Educação.

Por essas razões, as noções de “estruturas elementares de sociabilidade” e as “solidariedades de idade, de geração e de estudo” podem contribuir para compreendermos a

⁷ Inúmeros educadores cujos nomes são bastante conhecidos hoje na área da educação, fizeram parte desta primeira turma do Doutorado em Educação da PUC-SP, para citar alguns: José Carlos Libâneo, Paollo Nosella, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury, entre outros.

trajetória de Dermeval Saviani e a projeção de suas obras, de suas ideias, de sua pedagogia, enfim, a sua projeção enquanto intelectual.

Ao nos referirmos a Dermeval Saviani como um intelectual, temos em mente que existe um fértil debate sobre o que define um intelectual e quais são as funções dos mesmos na sociedade contemporânea. Poderíamos citar aqui as inúmeras contribuições de pensadores clássicos como Antônio Gramsci, Jean-Paul Sartre, Michael Foucault e Pierre Bourdieu, bem como os estudos de pensadores brasileiros como Marilena Chauí, Aduino Novaes, Francis Wolff, entre outros. Mas, partimos do princípio de que tal discussão não se faz necessária visto não ser esse o objeto e nem o objetivo do presente trabalho, ou seja, não está em nosso horizonte classificar Dermeval Saviani como um tipo ou outro de intelectual entre pares antagônicos como: intelectual orgânico/intelectual tradicional, intelectual universal/intelectual particular, verdadeiro/falso intelectual, intelectual academicista/intelectual coletivo. Assim sendo, sem entrar nesse intenso debate, tomamos como referência a definição de Francis Wolff, para nos referirmos a Saviani como um intelectual:

[...] o intelectual é aquele que transforma uma autoridade intelectual em autoridade política em nome de uma autoridade moral. Assim deve haver três condições, parece, para que haja intelectuais: um certo tipo de sujeito social, um certo tipo de objeto (o universal) e um certo tipo de espaço onde ele possa se exprimir (WOLFF, 2006, p. 47).

Ao longo de sua trajetória, Dermeval Saviani tem se valido de sua *autoridade intelectual* e a transformado em *autoridade política* e isso em nome de uma *autoridade moral*, haja visto a sua atuação em questões como a defesa da escola pública, o anteprojeto por ele elaborado de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, produzido no contexto em que tramitava no Congresso Nacional Brasileiro a elaboração de um lei desta natureza em meados da década de 1990, a proposição da Pedagogia Histórico-Crítica, cujos fundamentos teórico-filosóficos a colocam como sendo capaz de corrigir as distorções e exclusões típicas das pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista e de outras pedagogias mais recentes como a Pedagogia das Competências, bem como a sua contribuição na (re) organização do campo acadêmico na área de Educação e, particularmente no campo de História da Educação. Assim, o termo intelectual pode ser atribuído a Saviani sem criar problemas conceituais e, ao mesmo tempo para indicar o que sua trajetória revela – ele transcendeu as funções de professor-pesquisador e autor.

Reconstruir uma trajetória sempre exige o estabelecimento de marcos e/ou recortes temporais. Assim para reconstruirmos a trajetória de Dermeval Saviani tal ação se fez

necessária, o que exigiu tomada de decisões, que poderiam incidir sobre um determinado momento ou outro de tal trajetória, ou seja, poderíamos privilegiar apenas a trajetória acadêmica de Saviani e sua atuação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e/ ou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ou ainda os tempos de sua juventude e a sua militância estudantil ou ainda fazer uma reconstrução de suas obras e respectivas temáticas. A opção, no entanto, foi realizar um trabalho em que vida, obras e ideias fossem articuladas dentro do contexto histórico compreendido entre 1943 e 2008. Esse tipo de reconstrução é sempre parcial, pois, no caso dos elementos biográficos depende das fontes disponíveis, do que o biografado disponibiliza de informações, via textos autobiográficos e entrevistas, bem como depende do percurso que o pesquisador quer dar à pesquisa, o que acaba por valorizar determinados aspectos em detrimento de outros.

Levando estes aspectos em consideração e o interesse pelo recorte biográfico, o marco inicial da presente pesquisa é o ano de 1943 – ano do nascimento de Dermeval Saviani. Partir do ano de seu nascimento permitiria uma reconstrução de parte da história de sua família, cujos avós de origem italiana, chegaram ao Brasil no início do século XX, como tantas outros, esperançosos de por aqui “Fazer a América” – a infância do pequeno Dermeval e, por consequência a história de sua família é permeada de momentos muito significativos tendo em vista compreender algumas bandeiras de luta que Saviani vem defendendo ao longo de sua vida. Assim, partindo da reconstrução da história familiar, tratamos de compreender o percurso da vida estudantil de Saviani, que deixou a casa dos pais em São Paulo com apenas onze anos de idade para estudar em seminário – local de grande significado para a constituição de “cultura política”, sobretudo no contexto da década de 1960, o que não poderia ser desprezado na reconstrução de sua trajetória. Este ciclo da vida estudantil se completaria na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), onde Saviani concluiu a graduação em Filosofia, ano de 1966 e se doutorou em 1971. A partir deste íterim na vida do jovem Saviani, o presente trabalho dá mais ênfase aos aspectos profissionais e acadêmicos e às suas contribuições para o campo da educação tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista da ação.

Quanto ao marco final do recorte do presente trabalho, a escolha foi o ano de 2008 – ano em que Saviani foi condecorado com o Prêmio Jabuti na área de “Educação, Psicologia e Psicanálise”, pela obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, publicada em 2007. O Prêmio Jabuti é a maior comenda atribuída pela Câmara Brasileira do Livro e a obra premiada é de grande relevância não apenas em termos de premiação, mas também em termos de objeto de estudo, método de pesquisa e esforço coletivo no levantamento das fontes, se

constituindo em uma referência na área de História da Educação no Brasil. Vale destacar que este marco final estabelecido em 2008, encerra nossa pesquisa, mas, não a obra de Saviani que é uma obra em construção com várias outras publicações desde então. Trata-se apenas de uma escolha pontual e necessária.

Assim, para a reconstrução da trajetória de Dermeval Saviani, estabelecemos fases, o que tem um efeito didático, e tomamos como base alguns marcos regulatórios de sua vida pessoal, social e institucional. Assim tem-se que a primeira e a segunda fases são as seguintes:

- **1ª Fase – 1943 a 1966 – “a criança/o estudante”** – corresponde à infância e à vida estudantil de Saviani, incluindo o tempo em que estudou em seminários (1956-1963) e na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), onde concluiu, em 1966, o curso de Filosofia.
- **2ª Fase – 1967 a 1971 – “o professor doutorando”** – compreende o período em que Saviani iniciou, oficialmente⁸, a docência e se estende até à conclusão de seu doutorado em 1971. Neste período, Saviani se dedicava à área de Filosofia da Educação no Ensino Superior, também ministrava Filosofia no Ensino Médio e já começava a delinear as bases de seu pensamento pedagógico – a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para o estabelecimento da terceira e quarta fases fizemos um estudo exploratório, tendo em vista fazer uma identificação, em ordem cronológica, dos temas estudados e publicados por Dermeval Saviani. Tal pesquisa foi realizada em sites de bibliotecas, com o propósito de identificar por quais assuntos suas obras estão catalogadas. Os sites pesquisados foram das bibliotecas das seguintes universidades: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP – catálogo geral), Universidade Federal de São Carlos (Biblioteca Comunitária – UFSCar), Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Neste estudo exploratório, o recorte cronológico foi de 1973⁹ (ano em que Saviani publicou seu primeiro livro: **“Educação brasileira: estrutura e sistema”**) a 2010 (ano em que Saviani publicou **“Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação”**). Isso não altera o recorte cronológico desta pesquisa que é de 1943 a 2008, apenas estendemos até 2010 a pesquisa nos sites das

⁸ Desde o segundo semestre de 1966, Saviani ministrava aula no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), porém, na qualidade de monitor.

⁹ Antes desta data Saviani já havia publicado artigos, mas este é seu primeiro livro, cujo conteúdo é o de sua tese de doutoramento, defendida em 18 de novembro de 1971.

bibliotecas tendo em vista ampliar nossa visão acerca dos assuntos que estão sendo pesquisados por Saviani nos últimos anos.

Pesquisando os sites das bibliotecas das universidades já citadas, catalogamos obra por obra que cada biblioteca dispunha naquele momento, separamos as obras de autoria exclusiva de Saviani, das obras publicadas em coautoria com outros pesquisadores e/ou organizadas por Saviani – o que originou catalogações distintas. A partir das catalogações, montamos planilhas com os seguintes descritores: obra, ano da primeira edição, número de edições, editora, local de publicação, assuntos, assunto resumido, localização da obra (campus e/ou faculdade), quantidade de volumes que a biblioteca dispunha e informações adicionais.

Comparando os dados obtidos no estudo exploratório realizado nos sites das bibliotecas anteriormente citadas, percebemos grande similaridade nos assuntos pelos quais as obras de Dermeval Saviani estão catalogadas. Assim, foi possível organizar suas publicações em ordem cronológica e perceber quais são os temas que predominam em seus estudos. Isso feito, identificamos que os assuntos que predominam nas obras de Saviani estão relacionados à **Filosofia da Educação** (predominantemente entre 1973 e 1990), **Legislação Educacional** (predominantemente na década de 1990, por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 9.94/96, muito embora desde sua tese de doutoramento, defendida em 1971, Saviani já estudasse a legislação educacional brasileira) e **História da Educação** (predominante a partir de 1989).

É importante destacar que a predominância de um assunto não exclui estudos de outros assuntos na trajetória do pensamento de Saviani e que a identificação que fizemos dos referidos temas, serviu de orientação para estabelecermos as nomenclaturas da terceira e quarta fases de sua trajetória – o “filósofo” e “o intelectual e o historiador da educação”, respectivamente. Não estabelecemos um recorte sob a temática dos estudos relacionados à “legislação educacional”, pois consideramos ser este uma espécie de ato contínuo no pensamento de Saviani, visto que quer suas obras se debrucem sob a temática da Filosofia ou da História da Educação, elas trazem em seu bojo a análise de uma dada realidade da educação brasileira onde o aparato da legislação educacional vigente se encontra presente.

- **3ª Fase – 1972 – 1989 – “o filósofo”** – fase extremamente frutífera na vida de Saviani, pois, além das várias obras que publicou neste período – predominantemente com temáticas relacionadas à Filosofia da Educação – destaque para as obras: **“Educação: do senso comum à consciência filosófica”** (SAVIANI, 1980) e **“Escola e democracia”** (SAVIANI, 1983), também data deste período a sua atuação na implantação de Programas de Pós Graduação em Educação em diferentes

universidades do Estado de São Paulo, sua atuação nas Conferências Brasileiras de Educação e em órgãos de pesquisa. Nesta fase, Saviani estava vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mas foi se aproximando também da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde assumiu cargo em regime de dedicação exclusiva no ano de 1989. É também deste período, a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), fundado em 1986, com sede na UNICAMP.

➤ **4ª Fase – 1990 – 2008 – “o historiador”** – este período tem como marco inicial o ano de 1990, porque neste ano, Saviani foi aprovado no concurso público de Professor Adjunto na disciplina de História da Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Três anos depois, em 1993, foi aprovado também nesta mesma universidade como Professor Titular de História da Educação. Desde então, predominam suas pesquisas na área de História da Educação e historiografia. Há, porém que ser mencionado que na década de 1990, Saviani também publicou várias obras relacionadas à legislação educacional, com destaque para **“A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas”** (SAVIANI, 1997). Também neste período, expandem-se os seus estudos relacionados aos fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia Histórico-Crítica e relacionados à história e historiografia da educação brasileira, inclusive por contribuição de estudiosos vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) – neste bojo merece destaque a obra **“Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”** (SAVIANI, 1991a). Especificamente na área de História da Educação, merece destaque a obra **“História das Ideias Pedagógicas no Brasil”** (SAVIANI, 2007a).

Ao longo de sua trajetória, Saviani tem acumulado várias funções no ensino, pesquisa e extensão, sendo, professor, pesquisador, filósofo, analista e proponente de legislação educacional, pedagogo, historiador e intelectual. Isso implica que as fases que estabelecemos para estudarmos a trajetória de Saviani não são fronteiras estáticas, antes, são balizas móveis, a ser postas em movimento. Cada uma das quatro fases que apresentamos, corresponde a uma seção deste trabalho.

Quanto às fontes utilizadas para tratarmos dos aspectos biográficos e institucionais da trajetória de Dermeval Saviani, recorreremos a uma entrevista que realizamos com o professor Dermeval em duas etapas, a primeira virtual, datada de 20 de maio de 2015 e a segunda, presencial, datada de 22 de maio de 2015. Recorreremos também a textos

autobiográficos, com destaque para seu **Memorial/ Autobiografia** (SAVIANI, 1992) e para o texto que escreveu por ocasião da cerimônia em que lhe foi outorgado o grau de Professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), intitulado **“Percorrendo os caminhos da educação”** (SAVIANI, 2002a), além de textos de autoria de outros educadores que conviveram e/ou entrevistaram Dermeval Saviani, o que enuncia que escrever sobre ele e sobre seu legado à educação brasileira não é algo inédito. Porém, o que propusemos nesta tese, possui elementos singulares e busca contribuir, em termos históricos e metodológicos, para futuros estudos relacionados à história dos intelectuais da educação brasileira que carece de conhecer sua própria história. Um elemento singular está na noção de conjunto – a trajetória de Saviani aqui proposta abarca 65 anos de sua vida, incluindo elementos biográfico-pessoais, profissionais e acadêmicos em uma perspectiva historicamente situada no contexto da história recente de nosso país. Os trabalhos já escritos sobre Dermeval Saviani, em geral, tratam de aspectos mais pontuais, sem a dimensão da totalidade que apresentamos, o que não significa, evidentemente, a totalidade da realidade – o que seria impossível – mas, sim, o pressuposto de que sua trajetória precisa ser compreendida em uma relação de conjunto e em sua historicidade.

Elencamos a seguir os principais textos escritos sobre Dermeval Saviani, tendo em vista indicar a revisão de literatura que fizemos, bem como os aspectos de singularidade que esta tese possui. Conforme o levantamento feito, existem quatro dissertações, uma tese, e três livros que trazem elementos importantes sobre a vida e a obra de Dermeval Saviani, os quais elencamos a seguir.

- Dissertação de Mestrado de Alícia Maria Catalano de Bonamino, que tem como título: **“O pensamento pedagógico de Dermeval Saviani: até que ponto Gramsci?”** Esta dissertação foi defendida em 1989 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Neste trabalho, conforme Bonamino mesmo afirma, é reconhecida a contribuição de Saviani ao pensamento educacional brasileiro e, a partir deste reconhecimento, a autora procurou compreender as contribuições teóricas do marxismo gramsciano ao pensamento de Saviani e qual foi a apropriação e reelaboração teórica e metodológica que Saviani fez de conceitos gramscianos como hegemonia, filosofia, política, relação teoria-prática.

- Dissertação de Mestrado de Gildemarks Costa e Silva, que tem como título: **“Consciência pedagógica e projeto histórico: o problema da autonomia da educação no pensamento de Saviani”**. Dissertação defendida em

1998 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Costa e Silva procurou estabelecer uma relação entre Filosofia e Educação, para tanto, recorreu ao pensamento de Dermeval Saviani e explorou os conceitos de “consciência pedagógica” e “projeto histórico”, considerados fundamentais à análise crítica da contribuição de Saviani ao debate acerca da autonomia da educação.

- Dissertação de Silvia Regina Barboza Garrossino, que tem como título: **“A contribuição de Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987)”**. Esta dissertação foi defendida em 2007, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília. Garrossino fez uma pesquisa de caráter qualitativo, analisando e interpretando pareceres emitidos por Saviani, enquanto membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, entre os anos de 1984 e 1987. Entre as conclusões deste trabalho é importante destacar que a autora aponta os reflexos das transformações vividas pelo país, em fins da década de 1980, com ênfase na falta de identidade e autonomia do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Quanto à participação de Saviani no referido conselho, Garrossino aponta o seu comprometimento com questões como qualidade de ensino, formação de professores e melhores condições de trabalho – em outras palavras com a escola pública de qualidade.

- Dissertação de Mestrado de Valdirene Pereira Costa, que tem como título: **“Uma avaliação histórico-crítica da trajetória institucional do educador Dermeval Saviani na Pós-Graduação no Brasil (1970-1996): a busca coerente da articulação teoria e prática”**. Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no ano de 2007. Neste trabalho Costa fez uma pesquisa bibliográfica, destacando a ação de Saviani na implantação de programas de Pós-Graduação.

- Tese de doutoramento de Ademir Quintilio Lazarini, que tem como título: **“A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos”**. Esta tese foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2010. O objetivo central deste trabalho foi analisar criticamente algumas das teses matriciais de Dermeval Saviani a respeito da relação entre capital e educação escolar. Lazarini faz um recorte temporal da obra de Saviani, partindo do fim da década de

1970 (período do início do delineamento da Pedagogia Histórico-Crítica), até 2010 (ano de defesa de sua tese). Lazarini se propôs a fazer uma crítica à perspectiva teórica de Saviani, apontando o que, no seu entender, seriam incongruências e equívocos do ponto de vista do projeto socialista. As afirmações de Lazarini provocaram uma resposta dada por conhecedores da obra de Saviani e que também desenvolvem estudos com base nos referenciais do materialismo histórico. A referida resposta foi redigida por Newton Duarte, Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, Júlia Malanchen e Hermann Vinícius de Oliveira Muller – membros do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. O artigo foi publicado em edição especial da Revista HISTEDBR Online com a temática “Marxismo e Educação”, em abril de 2011¹⁰ e tem como título: **“Pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani”**. Neste artigo, os referidos autores rebatem as críticas feitas por Lazarini à obra de Demerval Saviani, apontando que tais críticas, se confrontadas com os fundamentos marxianos, não se sustentam do ponto de vista teórico.

Além destas três dissertações e uma tese sobre determinados aspectos da trajetória de Dermeval Saviani, também existem livros que trazem informações biográficas, institucionais e acadêmicas sobre o referido educador/intelectual. São os seguintes:

- **Livro 1: “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira – o Simpósio de Marília”**. Este livro foi uma importante fonte de pesquisa de aspectos biográficos de Saviani, por essa razão, elencamos todos os textos que compõe tal obra que foi organizada por Celestino Alves da Silva Júnior, publicado pela Editora Cortez no ano de 1994. Este livro apresenta uma coletânea de textos escritos por autores que participaram do Simpósio que ocorreu na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, no ano de 1994, cujo objetivo era debater sobre a obra e o legado de Dermeval Saviani à educação brasileira. Os textos deste livro estão organizados nas seguintes seções:

- **Seção 1: Apresentação** – texto escrito por Celestino Alves da Silva Júnior, onde é apresentada a proposta e os objetivos do Simpósio de Marília (1994), qual seja: “discutir com Dermeval Saviani o sentido da sua obra escrita e de sua ação institucional” (p.7).

¹⁰ DUARTE, Newton; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; MELANCHEN, Julia; MULLER, Herrmann Vinicius de Oliveira. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 38 -57, abril, 2011 – disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3268/2895> - acesso em 21/07/2011.

- **Seção 2: Depoimentos** – textos de autores que conviveram diretamente com Dermeval Saviani na qualidade de alunos, orientandos e amigos. Os autores e respectivos textos desta seção são: Antônio Joaquim Severino: “**Dermeval Saviani: um saber solidário e militante**”; Carlos Roberto Jamil Cury: “**Um pequeno depoimento**”; José Carlos Libâneo: “**Minha convivência com Dermeval Saviani**”; Maria Luísa Santos Ribeiro: “**Depoimento relativo à minha experiência pessoal com Dermeval Saviani**”; Solange Puntel Mostafa: “**Detalhes**”. Estes textos são ricos em elementos que revelam traços da personalidade de Saviani e das escolhas que foi fazendo ao longo de sua vida pessoal e profissional.

- **Seção 3: Pensamento e ação de Dermeval Saviani no contexto da educação brasileira** – esta seção é composta pelo texto de Luiz Antônio Cunha: “**A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento**”, no qual o autor apresenta a atuação de Dermeval Saviani na implantação e desenvolvimento de programas de pós-graduação, bem como sua atuação em instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Em um segundo momento de seu texto, Cunha trata das ideias centrais da obra de Saviani. O segundo texto desta seção é de autoria de Sofia Lerche Vieira, intitulado “**A defesa da escola pública e a universidade**”. Neste texto, Vieira toma como base a obra de Saviani, publicada em 1984 e intitulada “*Escola pública e algumas falas sobre a universidade*” e, a partir desta obra, apresenta a concepção de escola pública e a concepção de universidade de Saviani e como o mesmo se coloca em defesa destas instâncias educativas.

- **Seção 4: Atuação Institucional** – composta por três textos que tratam diretamente da atuação de Dermeval Saviani junto à universidades paulistas, como os próprios títulos dos textos atestam: “**O doutorado em educação da PUC/SP e o mestrado em educação da UFSCar**”, de autoria de Bernadete Gatti; “**UNIMEP e UNICAMP: marcos de uma trajetória**”, de autoria de José Luiz Sigrist e “**A atuação de Dermeval Saviani no CNPq como consultor na área de educação – 1981-1984**”, de autoria de Walter E. Garcia. Estes textos expressam o quanto foi importante a mobilização de Saviani e de outros educadores, a partir do fim da década de 1970, na implantação de programas de pós-graduação, justamente em um momento em que o país ainda respirava os odores da repressão e aspirava por transformações.

- **Seção 5: Fundamentação teórica** – dois textos compõem esta seção. De certa forma, são os textos mais densos de todo o livro, pois discutem o fundamento teórico do pensamento de Dermeval Saviani, apontando os seus autores de referência e elementos da apropriação feita por ele dos clássicos da literatura marxista, como as obras de Marx e Gramsci. Os textos que compõem esta seção são: **“Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani”** e **“Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani”**, respectivamente de autoria de Betty A. de Oliveira e Newton Duarte.

- **Seção 6: Projeto pedagógico** – conjunto de três textos que discutem a proposta da pedagogia histórico-crítica elaborada por Dermeval Saviani. Os textos que compõem esta seção são de Lilian Anna Wachowicz, Leda Scheibe e Gaudêncio Frigotto, cujos títulos, respectivamente são: **“A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani”**; **“A compreensão histórico-crítica da educação”**; **“Fundamentos de um projeto político-pedagógico”**.

- **Seção 7: Participação política** – seção composta por apenas um texto **“Socialismo, democracia e currículo”**, autoria de Nilda Alves, que faz uma discussão dos conceitos presentes no título do texto, à luz de textos de Dermeval Saviani.

- **Seção 8: Diálogo aberto com Dermeval Saviani** – seção composta apenas pelo texto de Misael Ferreira Vale, cujo título é o mesmo que dá nome à seção: **“Diálogo aberto com Dermeval Saviani”**. Neste texto, Vale dialoga com alguns pontos centrais do pensamento de Dermeval Saviani que foram debatidos no Simpósio de Marília¹¹, como por exemplo: a questão dos conteúdos na pedagogia histórico-crítica, a relação entre educação e política, a questão da escola dual, etc.

- **Seção 9: Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica** – texto de Dermeval Saviani, apresentando quais os desafios postos pela atualidade à pedagogia histórico-crítica – esta seção encerra o livro **“Dermeval Saviani e a educação brasileira - o Simpósio de Marília”**.

- **Livro 2: “Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos”** – trata-se de uma coletânea de textos resultante das apresentações feitas durante o “Seminário Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos”, realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus de Araraquara, no ano de 2009. Este seminário foi organizado pelo grupo de pesquisa

¹¹ Realizado na UNESP, campus de Marília, no ano de 1994.

“Estudos Marxistas em Educação” e os textos que compõem este livro discutem a aplicação dos princípios da pedagogia histórico-crítica na educação infantil, na psicologia histórico-cultural e na educação especial. Esta obra foi organizada por Ana Carolina Galvão Marsiglia e publicada pela Editora Autores Associados, no ano de 2011. O livro é composto por dez textos, escritos por estudiosos da pedagogia histórico-crítica. Destes dez textos, destacamos o décimo, de autoria de Saviani cujo título é: **“Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica”**. Neste texto, Saviani faz um resgate de sua experiência docente em seu início de carreira, quando conciliava o ensino superior na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com aulas no Ensino Médio em colégio estadual e no Colégio Sion. Foi neste momento que ele iniciou as reflexões que desembocariam na elaboração da perspectiva pedagógica histórico-crítica. Saviani conclui seu texto fazendo uma apreciação dos trabalhos apresentados no “Seminário Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos” e de como os mesmos contribuíram para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, hoje, um projeto coletivo.

- **Livro 3: “Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador”, livro organizado por Diana Gonçalves Vidal**”. Esta obra, foi publicada pela Autores Associados em 2011 e nela Vidal apresenta uma cronologia da vida de Saviani, um texto intitulado **“Um educador nas tramas da história: docência, pesquisa e militância em educação”**, em que Vidal reconstrói a trajetória de Saviani. Posteriormente, Vidal apresenta uma entrevista feita com Saviani e uma coletânea de “textos selecionados” de autoria de Saviani.

Todos os textos elencados serviram de fontes para o nosso trabalho e, ao longo do texto, muitas destas referências são citadas. Mas, confrontando nossos objetivos de pesquisa com o conteúdo das dissertações, tese e livros sobre vida e obra de Saviani, o que há de inédito em nosso trabalho e que pode contribuir para discussões futuras?

Entendemos que seja a atualização da discussão sobre o legado de Dermeval Saviani à educação brasileira – a grande maioria dos textos sobre ele datam do fim da década de 1980 e dos anos de 1990, portanto, determinados aspectos de sua trajetória ainda não foram objeto de estudo e, mesmo os trabalhos mais recentes, têm abordagens diferente da que pretendemos desenvolver. Portanto, a trajetória de Saviani que reconstruímos avança no tempo e traz novos elementos de sua vida, obra, atuação e pensamento. Outro aspecto relevante está no fato de termos realizado uma entrevista com Saviani – algo que contribuiu para esclarecer pontos que os textos deixaram em aberto. Há ainda que ser ressaltado o fato de trabalharmos com a discussão de determinados conceitos presentes na obra de Saviani, muitas vezes apropriados pelos educadores sem o devido rigor conceitual. Outro aspecto a ser

ressaltado é a utilização das noções de cultura política e de redes de sociabilidade e solidariedades de idade, de geração e de estudos – elementos que favorecem a compreensão da constituição dos intelectuais em uma dada realidade histórica.

Realizar um estudo sobre um intelectual, uma personalidade, enfim, sobre alguém que está vivo e cuja obra está em construção, impõe riscos, desafios e benefícios – tratemos primeiro dos benefícios. Os benefícios estão na possibilidade do pesquisador sanar as possíveis lacunas da pesquisa ouvindo a própria pessoa, coletando depoimentos, realizando entrevistas e se apropriando de elementos de uma vida que não estão nos documentos, nas páginas de um livro ou em uma fotografia, mas estão na expressão, nos gestos, na memória preservada de quem pode falar por si mesmo – o que julgamos ser uma experiência única de pesquisa para um (a) historiador (a) sensível às tramas do tempo.

Quanto aos riscos, estes são analisados por João Francisco Régis Morais (1985), e podemos elencar alguns: o erro de interpretação, o “mito do herói”, a supervalorização do “[...] ‘grande homem’, em detrimento dos condicionamentos sócio-político-econômicos” (p.11) e, como também afirma Morais (1985), existe um outro risco: “[...] deixar alguma impressão de ter querido “aparecer” através dos méritos do seu personagem-tema” (p. 11).

Na mesma esteira, Sofia Lerche Vieira (1994, p. 73), afirma:

[...] a avaliação de um ator em vida é empreitada que guarda sempre uma dose de risco. Isto porque a obra, como a própria vida, está sempre a refazer-se. Assim, o que examinamos com os olhos de hoje, à luz da história ganha nuances e explicitações que a precariedade dos instrumentos do olhar do presente não permite captar.

Evidentemente que estes riscos nos preocuparam, mas, consideramos que o fato de saber quais são os riscos já se configurava como um constante alerta que a todo tempo soava aos nossos ouvidos e nos mantinha em atenção. Entendemos também que as próprias exigências de um trabalho como uma tese, bem como o aparato teórico-metodológico nos possibilitaria fugir, ou pelo menos minimizar, estes riscos e, para usar um termo bourdieano, evitar a “ilusão biográfica”.

Esta reconstrução da trajetória de Dermeval Saviani, imbricando vida e obra, se propôs a manter a vinculação com os elementos histórico-sociais, para assim, melhor compreender o percurso deste professor que transcendeu as encasteladas torres de marfim da universidade ao se propor à organização dos centros de pesquisa e ao se comprometer com a educação pública e de qualidade para todos, aspirando por uma educação cujo papel seja o de mediação da transformação da sociedade.

2. “A criança/o estudante”

[...] minha infância foi, pois, como a de qualquer criança pobre, semelhante, portanto, à dos filhos da maioria da população que habita este país (SAVIANI, 1992 s/n).

A fase que nomeamos, na trajetória de Dermeval Saviani, como “a criança/o estudante”, corresponde ao período compreendido entre os anos de 1943 – ano de seu nascimento – e o ano de 1966 – ano em que Saviani concluiu o curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Dermeval Saviani nasceu em 25 de dezembro de 1943, no interior do Estado de São Paulo, na Fazenda Santo Antônio, em Santo Antônio de Posse, que, naquele momento era comarca de Mogi Mirim e chamada de “Posse de Ressaca”. Devido às condições daquele momento em uma família que vivia na área rural, o menino Dermeval só foi registrado em 03 de fevereiro de 1944 – como ele mesmo afirma, passou a ter duas datas de nascimento, pois, seu pai, “para se livrar da multa decorrente do não registro no prazo determinado por lei, fez constar como data de nascimento o dia em que foi lavrado o registro em Cartório” (SAVIANI, 1992 s/n).

Dermeval Saviani é filho de descendentes de imigrantes italianos e sua história de vida familiar se assemelha a de milhares de brasileiros cujos pais, ligados à lida do campo, investiram seus esforços em estudar pelo menos um de seus filhos, ainda que pela via da vida religiosa. É assim que, Dermeval, um adolescente de onze anos de idade deixou sua família e foi para um Seminário¹². Mas, antes de tratarmos deste momento de ruptura na vida de Dermeval, é válido conhecermos um pouco mais de suas origens familiares e do cotidiano que vivenciou antes de deixar sua família, procurando também compreender os condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais que, de alguma forma, influenciaram sua história de vida familiar e individual.

Começemos por seus avós: imigrantes italianos, desembarcaram no Brasil no início do século XX, e, como tantos outros, fugiam dos conflitos e da escassez de terras na Europa. Os imigrantes chegavam à América em busca de uma nova vida e crédulos nas

¹² Seminário Nossa Senhora da Conceição – Cuiabá.

promessas de prosperidade fácil, devido à abundância de terras e oferta de trabalho, sobretudo no Brasil, onde se expandia a lavoura cafeeira.

Assim, a maioria dos emigrantes que deixava a Itália era composta de analfabetos que, não tendo possibilidade de trabalho no velho mundo, decidiam partir para “fazer a América”. E se apinhavam nos navios, cujos comandantes os deixavam nas costas brasileiras dizendo: chegamos; a América é aqui. Foi dessa forma que Antonio Saviani deixou Treviso na região do Vêneto, tendo encontrado Maria Clementina Pansani, também originária do Norte da Itália, com quem se casou em Mogi Guaçu no dia 19 de setembro de 1908. Desse casamento nasceu, no ano seguinte, em 25 de agosto de 1909, Julio Saviani, meu pai, filho mais velho de 12 irmãos. Do outro lado da península, do Sul da Itália, saiu da Calábria Antonio Polimeno, que se casou com Carmela Mamelli, que viera da Sardenha. Desse casamento nasceu em Jacutinga, no Sul de Minas Gerais, aos 24 de setembro de 1911, Sebastiana Polimeno, minha mãe, filha mais velha de 10 irmãos (SAVIANI, 2002a, p. 277).

É interessante notar que os avós de Dermeval Saviani eram originários de regiões distintas da Itália e que deixaram a Europa, no mesmo contexto, em busca de melhores condições de vida, o que indica uma problemática generalizada em seu país de origem – embora o sul da Itália fosse a região em situação econômica mais crítica naquele momento. Tal situação é descrita por Celso Furtado (2000), quando analisa os elementos de atração que havia no Brasil do fim do século XIX e os elementos de expulsão que havia na Europa no mesmo momento histórico, tendo em vista explicar o movimento migratório, sobretudo italiano para as terras brasileiras.

Ainda assim é provável que essa imigração não houvesse alcançado níveis tão elevados, não fora o concurso de um conjunto de condições favoráveis do lado da oferta; durante a mesma época em que evoluía favoravelmente o problema no Brasil, processava-se a unificação política da Itália, de profundas consequências econômicas para a península. A região do sul – o chamado Reino das Duas Sicílias – de menor grau de desenvolvimento e mais baixa produtividade agrícola, encontrou-se em difícil situação para enfrentar a concorrência das regiões mais desenvolvidas do norte. Em consequência, as indústrias manufatureiras do sul – a indústria têxtil havia alcançado um grau de desenvolvimento relativamente alto – se desorganizaram, criando-se uma situação de depressão permanente para as provinciais meridionais. A pressão sobre a terra, do excedente de população agrícola, fez crescer a intranquilidade social. A solução migratória surgiu, assim, como verdadeira válvula de escape (FURTADO, 2000, p. 133).

Provavelmente, fora a depressão econômica do Norte e a crise agrícola do Sul, que forçaram, respectivamente, a família Saviani e a família Polimeno, a deixar a Itália. Aqui no Brasil, estas famílias se entrelaçaram pela união de Julio Saviani e Sebastiana Polimeno, que se casaram em 09 de novembro de 1929 em Itapira (São Paulo) e, assim como seus pais, se mantiveram na zona rural, trabalhando em lavouras de café cujas terras que não eram suas. Deste casamento, nasceram dez filhos, sendo Dermeval Saviani o sétimo filho desta família.

Segundo Saviani (1992), seus pais não tiveram a possibilidade de frequentar a escola, porém, seu pai conseguiu se alfabetizar com a ajuda de seu avô, “meio em italiano, meio em português”, auxiliando depois na alfabetização de sua mãe e de outras pessoas da fazenda em que moravam. Passando a nutrir gosto pela leitura, seu pai “lia tudo o que lhe caía diante dos olhos: jornais, rótulos, fascículos, romances de folhetim” (SAVIANI, 1992, s/n).

É possível perceber, pelos textos em que Saviani narra momentos de sua infância e do convívio familiar, que construiu uma imagem positiva de seus pais e que valoriza o empenho deles no cuidado com os filhos em tempos de falta de atendimento médico-hospitalar, de falta de escolas nas quais os filhos pudessem estudar e, na raiz destas faltas, evidentemente, a falta de recursos materiais, a dificuldade financeira vivida pela classe trabalhadora, neste caso, trabalhadores do campo – os quais, sequer foram beneficiados com a criação da legislação trabalhista da Era Vargas¹³ (1930-1945).

Sobre a falta de atendimento médico-hospitalar, Saviani afirma que guarda em sua memória a constante preocupação de sua mãe com as doenças típicas da época, para as quais não havia tratamento, gerando altos índices de mortalidade infantil¹⁴, o que foi sentido em sua família por suas vezes – o casal Saviani perdeu a primeira filha e o quinto filho. A dor da perda, se tornava ainda maior, em razão da preocupação constante para livrar os demais filhos da mesma triste sina (SAVIANI, 2002a) .

Além da ameaça constante da mortalidade infantil, as crianças brasileiras, nascidas nas famílias de trabalhadores do campo, e mesmo da cidade, no início do século XX, teriam pouquíssimas chances de passar pelo processo de escolarização. No caso das crianças que moravam na zona rural, esse processo só ocorria quando houvesse escola rural nas imediações da residência da criança. Tais escolas funcionavam sob o sistema de escolas isoladas, ou seja, “uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem” (SAVIANI, 2006a, p. 24). Caso não houvesse uma escola rural desta natureza próxima da moradia de tais crianças, o mais provável é que as mesmas sequer fossem alfabetizadas, pois não havia oferta de transporte público para levar a criança da área rural para as escolas da área

¹³ Sobre a legislação trabalhista da Era Vargas, ver: SKIDMORE, Thomas. **Brasil: De Getúlio a Castelo (1930-1934)**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

¹⁴ Sobre índices de natalidade e mortalidade entre fins do século XIX e meados do século XX, ver: PATARRA, Neide L. Dinâmica populacional e urbanização no Brasil: o período pós 1930. In: FAUSTO, Boris (direção). **História da Civilização Brasileira**. Tomo III, 4º volume: O Brasil Republicano – economia e cultura (1930-1964), São Paulo: Difel, 1984 (p. 247-268).

urbana que, por sua vez, eram poucas e privilégio da elite¹⁵. Os dados da escolarização paulista em meados do século XX, apontados por Rosa Fátima de Souza (2006, p. 125), comprovam isso:

[...] De acordo com estimativas do Departamento Estadual de Estatística, para o ano de 1944, o sistema de ensino estadual atendia apenas 50,9% da população em idade escolar (PAULISTA, 1997¹⁶). Analisando o período de 1945 a 1968, Célia P. Carvalho (1988¹⁷) mostra como se foram acentuando os problemas de acesso à escola primária e deteriorando-se as condições de atendimento desse nível de escolarização, no estado, pela adoção de medidas que repercutiram diretamente na qualidade do ensino. Na zona rural, as precárias condições das escolas isoladas não alteravam em muito o quadro desde o final do século XIX.

A dificuldade de escolarização na área rural, atingiu os filhos da família do Sr. Julio Saviani: “Meus três irmãos mais velhos só estudaram até o terceiro primário porque nas escolas rurais da época não havia o primário completo” (SAVIANI, 2002a, p.279) – ainda que os pais quisessem que seus filhos frequentassem a escola, as condições materiais de suas vidas e as condições históricas do país, dificultavam tal processo. Segundo Zeila de Brito Fabri Demartini (2001), desde o início do Período Republicano, os grandes fazendeiros, sob a alcunha de “coronéis”, na ausência do poder do Estado, fundavam escolas nas áreas rurais, evidentemente que no bojo de outras práticas coronelísticas e assistencialistas daquele momento histórico. Em contrapartida a estas ações pontuais, a ideia corrente naquele contexto era a que de que:

[...] a educação não era necessária para a ‘atrasada’ população rural, que à criança da cidade ela era mais demandada – para esta última portanto, deveriam dirigir-se os investimentos do Estado. A imagem do homem rural [...] ‘avesso’ à escola foi sendo cultivada pelos governantes e pelas elites urbanas (DEMARTINI, 2001, p. 148).

Com o advento da Era Vargas (1930-1945), tal situação em relação à escolarização nas áreas rurais não se alterou. No contexto, do início da década de 1940, quando os primeiros filhos da família Saviani estariam iniciando a escolarização, ainda na área rural, a educação brasileira se organizava sob a égide da estrutura prevista nas “Reformas Capanema”.

¹⁵ Sobre o tema, ver também SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação. In: SAVIANI, Dermeval et.al. **O legado educacional do século XIX**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p.33-84 (Coleção Educação Contemporânea).

¹⁶ PAULISTA, Marilda A.S.A. **O ensino público-primário no estado de São Paulo (1937-1945)**. Transformações e continuidades. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP, São Paulo, 1997.

¹⁷ CARVALHO, Célia P. O difícil acesso à escola primária pública: estado de São Paulo – 1945-1964. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1988.

Tendo substituído Francisco Campos no Ministério da Educação a partir de julho de 1934, Gustavo Capanema deu sequência ao processo de reforma educacional interferindo, nos anos 1930, no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio de “leis orgânicas”, também conhecidas como “Reformas Capanema”, abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946). Por essas reformas o Ensino Primário foi desdobrado em Ensino Primário Fundamental, de quatro anos, destinado a crianças entre 7 e 12 anos, e Ensino Primário Supletivo, de dois anos, que se destinava a adolescentes e adultos que não haviam tido oportunidade de frequentar a escola na idade adequada. O Ensino Médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional se subdividiu em industrial, comercial e agrícola, além do curso normal que mantinha interface com o secundário (SAVANI, 2011a, p. 32-33).

Quanto ao ensino superior, através do Decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, também de iniciativa de Gustavo Capanema, ficou previsto “[...] duração de quatro anos para os cursos de bacharelado e licenciatura pela via do “esquema 3+1” – o bacharel, formado em curso de três anos, tinha a possibilidade de cursar, em um ano, disciplinas da área de Educação e ser licenciado” (SAVIANI, 2008, p. 302).

As “Reformas Capanema” estão inseridas no contexto da “Era Vargas” (1930-1945), quando o Estado, sobretudo sob a égide do autoritarismo que caracterizou o pós-1937, com a instalação do governo ditatorial do “Estado Novo”, tratou de intervir na educação como forma de garantir tanto o controle ideológico como a formação de mão de obra para a indústria. Segundo Saviani (2007a), as “Reformas Capanema” possuíam um caráter centralista, dualista e corporativista – elementos que dificultavam o acesso à educação de nível superior por parte dos filhos da classe trabalhadora.

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2007a, p. 269).

Assim, naqueles idos da década de 1940, a falta de escolarização e a mortalidade infantil eram condições e preocupações prementes nas famílias brasileiras, em geral numerosas. Tal situação como já apontado era ainda mais cruel entre a população rural, pois, os recursos financeiros eram poucos e a assistência por parte do Estado demorava mais

ainda para chegar, se comparado à população urbana – esta se residente em grandes centros, passou a contar, desde o início da Era Vargas (1930-1945), com políticas assistencialistas¹⁸.

Quanto às condições financeiras de sua família na zona rural, Saviani (1992), afirma que, os pais trabalhavam nas fazendas de café pelo sistema de pagamento anual, vindo a ser descontados os dividendos do armazém da fazenda – local onde o trabalhador comprava mantimentos para o sustento da família. Neste acerto de contas, era comum que o trabalhador tivesse mais a pagar do que a receber, ficando endividado e, de certa forma, preso àquelas condições de trabalho. Esse sistema de trabalho – o colonato – era herdeiro do antigo “sistema de parceria”, introduzido no Brasil do século XIX por iniciativa do senador Nicolau de Campos Vergueiro, na transição do trabalho escravo para o trabalho livre e que provocou, inclusive, a suspensão da imigração para o Brasil por parte do governo italiano, descontente com as condições de trabalho a que estavam sendo submetidos os italianos por aqui.

Em 1852 um grande plantador de café, o senador Vergueiro, se decidiu a contratar diretamente trabalhadores na Europa. Conseguindo do governo o financiamento do transporte [...] o governo cobria a parte principal desse financiamento que era o preço da passagem da família. É fácil compreender que esse sistema degeneraria rapidamente numa forma de servidão temporária, servidão essa que nem sequer tinha um limite de tempo fixado [...]. Com efeito, o custo real da imigração corria totalmente por conta do imigrante que era a parte financeiramente mais fraca. O Estado financiava a operação, o colono hipotecava o seu futuro e o de sua família, e o fazendeiro ficava com todas as vantagens. O colono devia firmar um contrato pelo qual se obrigava a não abandonar a fazenda antes de pagar a dívida em sua totalidade. É fácil perceber até onde poderiam chegar os abusos de um sistema desse tipo nas condições de isolamento em que viviam os colonos, sendo o fazendeiro praticamente a única fonte de poder político. A reação na Europa [...] não tardou (FURTADO, 2000, p. 131-132).

A situação descrita por Furtado (2000) é do fim do século XIX, mas, pelos elementos do relato de Saviani (1992), em pleno início do século XX, e com novas regulamentações em relação às políticas de imigração e de contrato de trabalho, as condições dos trabalhadores imigrantes e seus descendentes nas fazendas de café do interior do Estado de São Paulo, eram ainda marcadas pela exploração e pela dificuldade em custear as despesas de sustento da família, como mostra Boris Fausto (2001), ao se referir ao sistema de colonato – sistema de trabalho a que a família Saviani estava submetida naqueles idos da década de 40 do século XX:

O colonato veio substituir a experiência fracassada da parceria. Os colonos, ou seja, a família de trabalhadores imigrantes, se responsabilizavam pelo trato do cafezal e pela colheita, recebendo basicamente dois pagamentos em dinheiro: um anual, pelo trato de tantos mil pés de café, e outro por ocasião da colheita. Este último

¹⁸ Sobre as práticas assistencialistas da Era Vargas, ver: SKIDMORE, Thomas. **Brasil: De Getúlio a Castelo (1930-1934)**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

pagamento variava de acordo com o resultado da tarefa, em termos de quantidade colhida. O fazendeiro fornecia moradia e cedia pequenas parcelas de terra onde os colonos podiam produzir gêneros alimentícios. O colonato [...] não constituía uma forma de trabalho assalariado, pois envolvia outros tipos de retribuição (FAUSTO, 2001, p.159).

Em geral, como as famílias eram numerosas, os rendimentos do trabalho como colono não eram suficientes. Diante de tal situação, o Sr. Julio Saviani, tratou de buscar outros rendimentos para custear as despesas de subsistência familiar: passou a tocar sanfona em bailes da redondeza. Eis o que afirma Saviani (1992), sobre seu pai:

Era, também, o sanfoneiro do arraial. Através de parentes residentes em São Paulo encomendava partituras que ensaiava à noitinha para poder tocar nos bailes dos fins de semana nas redondezas as novidades do momento. Com isso ganhava um dinheirinho que servia, no final do ano, para completar a conta do armazém. [...]. O ofício de sanfoneiro vinha, então, em socorro do camponês. (SAVIANI, 1992 s/n).

Os filhos mais velhos do Sr. Julio Saviani, envolvidos também na luta pela sobrevivência, davam a sua contribuição para o sustento da família: pegavam serralha¹⁹ às margens de estradas de ferro – o pequeno Dermeval acompanhava os irmãos mais velhos neste trabalho: [...] lembro-me que saíamos à margem da estrada de ferro catando serralha para compor a alimentação familiar (SAVIANI, 1992 s/n).

A situação do trabalhador do campo tendeu a se agravar no Brasil com a crise cafeeira da década de 1930, resultante da “Crise de 1929”, que estourou nos Estados Unidos como decorrência de um Liberalismo desenfreado e gerador do desequilíbrio entre oferta e procura, o que provocou superprodução, queda nos preços, quebra da Bolsa de Valores de Nova York, inúmeras falências, índices de desemprego jamais vistos e acompanhados de altos índices de suicídio. A crise iniciada nos Estados Unidos se internacionalizou e atingiu o mundo capitalista, gerando a chamada “Grande Depressão”. Assim se refere Eric Hobsbawm (1995) à crise de 1929:

Em suma, não há explicação para a crise econômica mundial sem os EUA. Eles eram, afinal, tanto o primeiro país exportador do mundo na década de 1920 quanto, depois da Grã-Bretanha, o primeiro país importador. Importavam quase 40% de todas as exportações de matérias-primas e alimentos dos quinze países mais comerciais, um fato que ajuda muito a explicar o desastroso impacto da Depressão nos produtores de trigo, algodão, açúcar, borracha, seda, cobre, estanho e café (LARY, 1943, p. 28-29²⁰). Pelo mesmo motivo, tornaram-se a principal vítima da Depressão. Se suas importações caíram em 70% entre 1929 e 1932, suas exportações caíram na mesma taxa. O comércio mundial teve uma queda de quase um terço entre

¹⁹ A serralha (*Sonchus oleraceus*) é uma planta da família Asteraceae. A Serralha é uma erva, encontrada em quase todo o mundo, é comestível e rica em vitaminas A, D e E; possui um sabor amargo e paladar que lembra o espinafre, e é usada em saladas e cozidos; também é utilizada com fins medicinais. (disponível em: <http://www.informacaonutricional.blog.br/serralha-tabela-valor/> acesso em 24/07/2013).

²⁰ LARY, 1942: US Dept Of Commerce [Hal B. Lary an Associates], *The United States In the World Economy: The international transactions of the United States during the interwar period* (Washington, 1943).

1929 e 1939, mas as exportações americanas despencaram para quase a metade (p.102).

O Brasil foi drasticamente atingido por essa crise, pois, os Estados Unidos eram os maiores consumidores do café produzido no Brasil – nosso país, monocultor e agroexportador, viu a crise aqui chegar de forma rápida e agressiva: a Bolsa de Café de Santos, como a de Nova York, quebrou, fazendeiros faliram e, evidentemente que a classe trabalhadora de nosso país também foi drasticamente atingida.

A crise mundial trazia como consequência uma produção agrícola sem mercado, a ruína dos fazendeiros, o desemprego nas grandes cidades. As dificuldades financeiras cresciam: caía a receita das exportações e a moeda conversível se evaporara (FAUSTO, 2001, p. 185).

No caso dos trabalhadores do campo, o processo decorrente da “Crise de 1929”, foi um dos elementos que os levaria ao êxodo rural, sobretudo porque, com o início da “Era Vargas” (1930-1945), e o decorrente processo de industrialização conduzido pelo Estado, a área urbana se tornou um atrativo e uma possibilidade de fugir da exploração no campo – exploração da qual não estariam livres na cidade: as periferias das cidades se tornaram o reduto dos trabalhadores da indústria, as condições de trabalho ainda seriam marcadas pela extração da mais-valia²¹, além de outros problemas decorrentes de uma urbanização desordenada, o que inclui o “inchaço” urbano e a formação de grupos de trabalhadores sem trabalho. Ao tratar do processo de urbanização/industrialização, no período compreendido entre 1930 e 1964, Neide Patarra (1984), afirma:

[...] historicamente determinada, a urbanização representa, em cada momento significativo, uma modalidade específica de divisão do trabalho, particularmente de divisão do trabalho cidade-campo; nesse sentido, a cidade passa a significar o *locus* da estrutura de poder, de atividades comerciais e financeiras [...]. A industrialização vai redefinir o antigo urbano [...]. Quando a indústria começa a se desenvolver, ela deve suprir todas as dimensões da atividade produtiva, sem contar com uma divisão de trabalho preexistente, oriunda das atividades agrícolas; daí o caráter fundamentalmente urbano da industrialização brasileira. [...] Essa peculiaridade favorece taxas de urbanização muito elevadas e muito acima do crescimento da força de trabalho empregada nas atividades industriais, sendo por muitos chamada de urbanização sem indústria [...] o crescimento industrial implicou numa transferência considerável de populações rurais para os centros urbanos (p. 260,261).

²¹ Mais-valia – conceito derivado dos estudos de Karl Marx, que, de forma simples, pode ser definida como aquilo que dá origem ao lucro apropriado por aqueles que detêm os bens de produção, a partir do valor do trabalho não pago ao trabalhador, em outras palavras, a partir da exploração exercida pelos capitalistas sobre seus assalariados.

A família de Dermeval Saviani foi atingida por esse gradativo processo de migração do campo para a cidade, em decorrência de crises agrícolas e da industrialização no espaço urbano. Foi então que, em outubro de 1948, a família Saviani deixou a área rural no interior do Estado de São Paulo e se mudou para a capital paulista – o Sr. Julio Saviani e os filhos mais velhos se tornaram operários. Já o pequeno Dermeval, ainda não tinha completado cinco anos de idade (SAVIANI, 2002a).

Em seus textos autobiográficos, Dermeval Saviani nada nos informa sobre o processo de adaptação da família na “cidade grande”, apenas afirma que na cidade de São Paulo nasceu o mais novo de seus irmãos, que recebeu o nome de Antônio. Mesmo sem informações específicas sobre o processo de adaptação da família Saviani na capital paulista, por certo, esse foi um processo marcado por muitas dificuldades, pois, uma família numerosa, com filhos ainda pequenos teria que extrair a sobrevivência do salário da indústria, já não havia a possibilidade de um pequeno roçado para ajudar na alimentação – tal situação foi e ainda é vivenciada por milhares de brasileiros que passam a viver nas cidades de nosso país em busca de melhores condições de vida. Apesar das dificuldades, a ida da família Saviani para a capital paulista, poderia propiciar, pelo menos para os filhos mais novos, a possibilidade de ampliação da escolarização: na zona rural, como dito anteriormente, apenas era possível cursar até o terceiro ano do curso primário, composto de quatro anos.

O processo de industrialização de São Paulo, tornou essa cidade cosmopolita e isso se refletiu também na escolarização, pois, segundo Souza (2006), desde o início do século XX, a presença de crianças que frequentavam as escolas paulistanas, cujos pais eram descendentes de estrangeiros, era numericamente superior ao número de filhos de brasileiros – o que pode ser explicado, entre outros fatores, pela herança da tradição escolar vinda da Europa com estes estrangeiros e ainda em desenvolvimento entre os brasileiros, onde predominava a cultura de desvalorização da escola no que se refere às crianças pobres, sobretudo, as residentes na área rural:

A presença marcante da imigração em todo o Estado no campo e nas cidades resultou no elevado número de crianças brasileiras, filhas de estrangeiros estudando nas escolas públicas. Nos grupos da capital, a porcentagem de alunos filhos de pais estrangeiros era em algumas escolas duas a três vezes superior à dos filhos de pais brasileiros. Nos bairros operários, a proporção era extraordinária (SOUZA, 2006, p.78).

Dermeval foi uma destas crianças, de ascendência estrangeira, que frequentou um Grupo Escolar da capital paulista. No ano de 1951, com sete anos de idade, Dermeval

Saviani iniciou sua vida escolar no Grupo Escolar de Vila Invernada, onde completou o curso primário em 1954.

Os grupos escolares foram uma iniciativa pioneira do Estado de São Paulo, sendo implantados no meio urbano a partir de 1893. Em síntese, os grupos escolares consistiam no agrupamento de escolas isoladas de uma dada região da cidade no modelo das escolas graduadas da Europa – nas áreas rurais, foram mantidas as escolas isoladas.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2006, p. 114).

Os grupos escolares, por toda a sua estrutura, favoreceram a formação das elites, se valendo do método intuitivo²², da utilização de calendários escolares, de uma série de atividades classificatórias como os exames finais, o que era compatível com a sociedade capitalista que se desenvolvia no Brasil e que tinha o Estado de São Paulo como eixo.

Quanto ao currículo, nos grupos escolares, segundo Casemiro dos Reis Filho (1995, p. 136), eram ministrados os seguintes conteúdos: leitura e gramática; escrita e caligrafia; cálculo; geometria; sistema métrico e decimal; desenho à mão livre; moral prática; educação cívica; geografia geral; cosmografia; geografia do Brasil; noções de física, química e história natural; história e leitura sobre a vida dos grandes homens; leitura de música e canto; exercícios ginásticos e militares; trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo. Segundo Souza (2006) esta estrutura curricular se manteve praticamente inalterada até 1968²³, havendo, porém alterações nos referenciais pedagógicos, ou seja, na forma de ministrar tais conteúdos, o que evidencia as inovações no campo da Pedagogia, merecendo destaque, no século XX, os fundamentos escolanovistas. A mesma autora também afirma que toda esta estrutura curricular, tinha como ideal que:

²² De acordo com o método intuitivo: “[...] o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção dos alunos. Desenvolvem-se, então, todos, os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras” (REIS FILHO, Casemiro. A educação e a ilusão liberal. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 98, apud SAVIANI, 2007a p. 140).

²³ Neste contexto, várias modificações foram realizadas na educação brasileira, por força do endurecimento da Ditadura Militar, que tratou de intervir diretamente tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, respectivamente com as leis 5.692/71 e 5.540/68.

[...] educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos – patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2006, p. 127).

Segundo Saviani (2006a), os grupos escolares foram “[...] o principal legado educacional que a fase inicial do “longo século XX”²⁴ nos deixou” (p. 29), e, foi em um Grupo Escolar que Dermeval Saviani iniciou sua vida estudantil – o Grupo Escolar da Vila Invernada. Segundo Laércio Civali (2013), o bairro de Vila Invernada se localiza na Zona Leste de São Paulo, sendo um subdistrito do Alto da Mooca. Civali (2013) informa ainda que o bairro da Vila Invernada é paralelo à altura do número 1000 da Avenida Sapopemba e chegou a pertencer a um banco²⁵ (terras adquiridas na década de 1930 – provavelmente em troca de dívidas) e que foi um local utilizado para pastagem de gado, daí ter recebido o nome de Vila Invernada. O loteamento da área ocorreu nos anos de 1950, a partir do momento que posseiros se fixaram neste local. Quanto ao Grupo Escolar da Vila Invernada, Civali (2013) afirma que se tratava de um galpão de madeira (informação também dada por Saviani, 1992; 2002a). Civali (2013) também afirma que, no início dos anos de 1960, a pequena escola foi transferida para a Rua Plácido de Castro, onde passaria a funcionar em uma construção de alvenaria. Pela pesquisa que fizemos junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, hoje esta escola se chama Escola Estadual Isai Leirner, localizada na Rua Plácido de Castro, nº. 221, Vila Invernada, São Paulo.

Saviani (1992), ao se referir ao Grupo Escolar da Vila Invernada onde cursou o primário, faz uma referência ao escopo pedagógico da escola: “Pedagogicamente era uma escola tipicamente tradicional Já não havia mais a palmatória, mas a régua, às vezes, desempenhava a mesma função” (s/n). Além do temor da régua, havia outros temores sentidos pelos educandos daquela pequena escola da capital paulista: “O diretor era uma figura temida. Os exames finais de cada série eram feitos na própria escola, mas não era a professora que formulava as questões e as aplicava. Esses exames eram feitos perante o inspetor do Estado”

²⁴ Ao usar a categoria “**longo século XX**”, Saviani (2006a) está partindo do pressuposto que “[...] as transformações mais decisivas do nosso país nos planos econômico, político, social, cultural e educacional parecem situar-se nas duas décadas finais do século definido cronologicamente pelo número XIX e não na virada cronológica para o século XX ou na Primeira Guerra Mundial. Assim se optássemos pela categoria “breve século”, teríamos de deslocar o início do século XX brasileiro para 1930” (p. 13). Daí que o marco inicial do “longo século XX” na análise da educação brasileira feita por Saviani é o ano de 1890 (primeiro ano da República, instalada em 15/11/1889), se estendo até o final do século XX, com a referência feita à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a 9394/96. Vale destacar que ao fazer a discussão sobre as categorias “longo” e “breve” século XX, Saviani (2006a) faz menção, às obras de Giovanni Arrighi (“O longo século XX”) e de Eric Hobsbawm (“Era dos Extremos: o breve século XX”).

²⁵Civali (2013) não informa a que banco pertenceu as referidas terras.

(SAVIANI, 2002a, p. 279) e evidentemente que tinham a função de determinar quais alunos seriam aprovados e quais seriam retidos, pois, os Grupos Escolares eram seriados, daí como já dissemos anteriormente, serem também chamados de escolas graduadas. Segundo Saviani (2007a), a lógica de seriação dos Grupos Escolares, de um lado tornavam mais eficiente a divisão do trabalho e o rendimento escolar, à medida que se formavam classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem, porém, em contrapartida, as exigências postas à aprovação determinavam um alto índice de reprovação desde as primeiras séries e, vale lembrar um apontamento importante de Saviani: no contexto da criação dos Grupos Escolares, a educação das massas populares ainda não estava posta. De todo modo, os Grupos Escolares paulistas se tornariam modelo para que outros fossem instalados em diferentes cidades do interior do estado de São Paulo e em outros estados da União também, pois, se tornaram referência em termos de ordem, civismo, rigor e disciplina.

Ao tratar do momento inicial de sua escolarização no Grupo Escolar da Vila Invernada, Saviani também faz uma auto avaliação:

Hoje avalio que não fui um aluno brilhante, mas logrei aprovação sem grandes dificuldades em todas as séries. Era um menino dócil, obediente, mas muito ativo. No futebol das peladas de rua era chamado de “maquininha” pela rapidez [...]. Até aí, minha infância foi, pois como a de qualquer criança pobre, semelhante, portanto, à dos filhos da maioria da população que habita este país (SAVIANI, 1992, s/n).

Algo nos chama a atenção: este relato de Saviani, assim como outros textos autobiográficos, nos quais ele escreve sobre a sua origem humilde, estão permeados de uma memória muito viva de sua infância, memória esta, como ele mesmo afirma, composta por suas próprias lembranças e pelos relatos que ouviu em família. A forma como Saviani relatou sua infância e as condições de vida de sua família, trouxe aos textos, um tom poético e, ao mesmo tempo realístico, na medida em que confrontados com o contexto histórico, elucidam a vida de tantas famílias brasileiras, de ascendência estrangeira ou não, daqueles idos das décadas de 1940 e 1950.

Mas, a vida simples do menino Dermeval, junto de sua família na capital paulista e frequentando a pequena escola da Vila Invernada, passaria por um momento de transformações e rupturas a partir de 1955. Neste ano ele havia iniciado o curso de admissão²⁶ na Paróquia de São Pio X e Santa Luzia, na Vila Leme, em São Paulo, mas, não concluiria ali essa etapa de escolarização, pois: “[...] em 27 de setembro do mesmo ano, segui com o

²⁶ A admissão era um momento em que o educando seria preparado para fazer exames que lhe permitiam, se aprovado, prosseguir seus estudos e ingressar no Ginásio (curso composto por quatro anos que antecedia o Colegial – à época, o colegial poderia ser de dois ou três anos e antecedia o Ensino Superior).

vigário²⁷ da referida paróquia para Cuiabá. Ali prestei os exames de admissão ao ginásio no Liceu Salesiano São Gonçalo, tendo logrado aprovação em primeiro lugar” (SAVIANI, 1992, s/n). Em entrevista a nós concedida, Saviani relembrou todo o processo de decisão no âmbito familiar acerca de sua ida para o Seminário em Cuiabá, algo que envolveria também um de seus irmãos e um outro garoto da Paróquia de São Pio X e Santa Luzia, os quais acabaram não indo. Lidando com estas memórias, Saviani se recordou das preocupações de sua mãe neste contexto, do seu choro por deixar um filho ir para tão longe apenas com onze anos de idade e, ao mesmo tempo, da expectativa de que isso lhe abriria caminhos pela via da escolarização, como de fato o foi. Como consequência da aprovação no Liceu Salesiano São Gonçalo, Dermeval iniciou o curso ginásial e, diferentemente dos irmãos mais velhos, estava tendo condições de prosseguir os estudos e não conheceria a lida operária, mas faria carreira docente – a escolarização o livraria da foice e do martelo, e, contraditoriamente, o conhecimento lhe aproximaria da foice e do martelo (ícones do socialismo), a escolarização lhe descortinaria o mundo e o conhecimento mudaria sua vida. Isso explica, em grande medida, a constante defesa da escola e da escolarização sistematizada, feita por Dermeval Saviani, em sua produção acadêmica.

Entre 1956 e 1959, Dermeval cursou o Ginásio no Seminário Nossa Senhora da Conceição, em Cuiabá, onde também cursou, em 1961, o segundo ano do Colegial – o primeiro ano do Colegial, Dermeval cursou, em 1960, no Seminário Eucarístico de Campo Grande²⁸. Os bons resultados escolares continuariam a fazer parte da vida estudantil de Saviani, que relata que sempre obtivera notas altas no seminário como ocorrera no Grupo Escolar, ainda que em fase de adaptação em relação à distância da família e em um novo espaço escolar. Mesmo assim, era classificado invariavelmente em primeiro lugar – tal classificação resultava das notas emitidas em boletins mensais e era resultado da cobrança do vigário que o levava para Cuiabá, mas, também da sua dedicação aos estudos e da própria rotina do seminário. Quanto à cobrança do referido vigário, Saviani (1992), informa que em maio de 1958, um outro aluno se classificou junto com ele em primeiro lugar com média 8,8 (teria sido a única vez que isso aconteceu), e o vigário lhe chamou a atenção: “[...] ele me olhou com o semblante grave e disse: ‘você está relaxando e ficando displicente [...] no próximo mês quero ver esta nota (9,5) aqui (na média final)’” (SAVIANI, 1992, s/n). Tal desafio fez com que Saviani atingisse, no mês de junho (mês dos exames semestrais), a média

²⁷ Dermeval Saviani (1992; 2002a) não informa o nome do vigário que o levou de São Paulo para Cuiabá.

²⁸ Naquele contexto da década de 1960, Cuiabá e Campo Grande eram cidades do estado do Mato Grosso, pois, ainda não havia ocorrido a divisão do estado e a criação do estado de Mato Grosso do Sul – processo que ocorreu por decreto federal em 1977.

de 9,8 – era hora de mostrar a nota ao vigário: “Prestei exames nas onze disciplinas do currículo e, recebido o boletim, levei-o até o mencionado padre que o olhou, conferiu na média final a nota 9,8, me devolveu, virou as costas e se retirou sem dizer uma palavra” (SAVIANI, 1992, s/n.). Pautado pelos pressupostos da pedagogia tradicional religiosa, o vigário exercia com rigor a sua autoridade sobre os seus educandos e deles cobrava resultados, como atesta esse episódio descrito por Saviani.

Quanto à rotina no Seminário é interessante destacar alguns aspectos: tratava-se de um seminário salesiano, cuja rotina era regida por horários delimitados para estudo, recreação, oração e trabalho – exatamente nesta ordem: a maior parte do tempo era para estudo, a segunda maior parte do tempo para recreação, e, assim sucessivamente. Eis o que nos informa Saviani (1992) sobre a rotina no seminário:

A vida no Seminário era de uma rotina bastante monótona. Entretanto, propiciava as condições mínimas de ambiente, hábito e disciplina para o estudo, vale dizer, para o trabalho intelectual. Levantava-se às 6:00 horas, assistia-se à missa às 6:30, às 7:00 café e, em seguida, procedia-se à limpeza das salas de aula, salões de estudo, pátios, banheiro, refeitório, dormitórios, das 8:00 às 11:30 assistia-se às aulas, às 11:30 almoço, às 12:00, recreio com jogos, geralmente com bolas; às 13:00, hora de estudo, em silêncio, em carteiras individuais com os livros didáticos adotados nas aulas e os cadernos; às 14:30, merenda e jogos livres com as turmas se revezando no banho; às 15:30, de novo no salão de estudos; às 17:30, jantar, às 18:00, recreio, com jogos de corrida; às 19:00 bênção do santíssimo sacramento; às 19:30, outro horário de estudo; às 21:00, oração da noite, indo-se em seguida para o dormitório (SAVIANI, 1992, s/n).

Por esse relato de Saviani (1992), os educandos tinham mais de oito horas diárias dedicadas aos estudos, incluindo o período de aula e de estudo individuais; três horas destinadas à recreação, incluindo o tempo da merenda e do banho; pouco mais de uma hora destinada à oração e uma hora destinada ao trabalho, incluindo o momento do café da manhã. Além da formação educacional, das horas destinadas às aulas/estudo, os educandos do Seminário Nossa Senhora da Conceição também tinham a oportunidade de estudar música, Saviani, por exemplo, afirma que aprendeu a tocar vários instrumentos.

Ao tratar da formação e da rotina do seminário, Saviani (1992), faz uma comparação com as escolas de tempo integral da atualidade, destacando que enquanto no seminário a maior parte do tempo era dedicada ao estudo e ao trabalho pedagógico, as escolas de hoje dedicam mais tempo à assistência social e àquilo que é extracurricular do que ao que de fato é o dever da escola, que é socializar o conhecimento historicamente acumulado, de tal forma que isso propicie a construção da cidadania, a possibilidade de prosseguimento dos estudos e o ingresso no mercado de trabalho.

Dermeval Saviani morou no Estado de Mato Grosso até o final do ano de 1961 – ano em que concluiu o Colegial²⁹ e o Seminário Menor³⁰, ingressando no Seminário Maior³¹ no ano de 1962, no Seminário Central de Aparecida do Norte, Saviani retornava, portanto, ao Estado de São Paulo. Sobre o tempo que morou no Estado do Mato Grosso, Saviani (1992), faz um balanço, falando da ruptura com a família, da difícil adaptação e da interessante experiência de convívio que marcou esta fase de sua vida.

A violência da ruptura foi sentida como se eu tivesse sido arrancado, com apenas onze anos de idade, de meu hábitat, projetado nas nuvens (viajei de avião) e depositado num lugar inteiramente desconhecido. As dores da separação eu as senti fisicamente. E acreditava (ou desejava?) estar doente, imaginando que assim poderiam me mandar de volta para casa. [...] Era, simplesmente...saúde. [...] Por outro lado, Mato Grosso significou para mim, sem dúvida uma riqueza de situações novas, novos costumes, novas expressões de linguagens, os passeios mensais me permitiram conhecer novos lugares, a convivência com os índios bororó e xavante (SAVIANI, 1992, s/n.).

Pelo relato de Saviani (1992), as experiências deste tempo da vida ficaram profundamente gravadas em sua memória, mas o tempo também lhe traria outras experiências e o colocaria diante de novas escolhas. Estudando, desde o final do ano de 1961, no Seminário Maior de Aparecida do Norte, Saviani cursou, ali, dois anos de Filosofia, sendo que o segundo ano de Filosofia do Seminário, coincidiu com o primeiro ano de Filosofia na Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, na qual ingressou por meio de vestibular em fevereiro de 1963 – algo possível em decorrência de um convênio entre a Faculdade Salesiana de Lorena e o Seminário Central Filosófico de Aparecida do Norte, cuja vertente predominante era o Tomismo³². Ao contrário do que poderia se supor, a vida no Seminário de Aparecida naqueles idos do início da década de 1960, não estava alheia aos acontecimentos do mundo exterior: “[...] em Aparecida, vivia-se um clima de efervescência” (SAVIANI, 1992, s/n). Os jovens criavam cooperativas de livros e procuram ler os últimos lançamentos das editoras que tratavam de temas como a renovação litúrgica e as novas interpretações religiosas – os ventos do Concílio Vaticano II sopravam sobre o Seminário

²⁹ No Seminário, o Colegial era cursado em dois anos e não em três como na escola secular.

³⁰ De acordo com o decreto “Optatam Totius”, indicado pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), os Seminários Menores teriam a função de acompanhar, juntamente com a família, a formação intelectual, religiosa e moral dos adolescentes, tendo em vista a sua preparação para a seguir a Cristo através da vida religiosa. Informações disponíveis em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651028_optatam-totius_po.html - acesso em 07 de julho de 2013.

³¹ Também de acordo com o decreto “Optatam Totius”, os Seminários Maiores seriam destinados àqueles jovens com idade para cursar o Ensino Superior e destinado à formá-los para vida sacerdotal. Informações disponíveis em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decree_19651028_optatam-totius_po.html – acesso em 07 de julho de 2013.

³² Tomismo – referência filosófica derivada do pensamento de São Tomás de Aquino – pensador do período medieval.

bem como os anseios por justiça social, o que propiciava aos seminaristas buscar “uma espiritualidade viva e atual” (SAVIANI, 1992, s/n.), permitindo que a cultura laica também tivesse seu espaço em suas vidas. Na mesma esteira, José Carlos Libâneo (1994), que conheceu Saviani em 1963, quando ambos estudavam no Seminário de Aparecida do Norte, afirma acerca do ideário progressista católico:

Enquanto predominava uma visão conservadora oscilando entre o tradicionalismo e o reformismo, formava-se uma ala progressista, bastante atuante, engajada nas propostas do governo Goulart. Esse setor da Igreja estava preocupado, politicamente, com a transformação da estrutura social e, no âmbito da religião, com a renovação da liturgia, com uma maior aproximação com o povo e com a articulação da fé com os compromissos sociais. Foi o período do surgimento do que mais tarde se denominou igreja popular (p.23).

Nessa confluência da vida religiosa com o mundo exterior e seus clamores, Saviani seria posto em uma situação que exigiria dele uma tomada de decisão – estava às vésperas de viver uma nova ruptura, pois, passou a cogitar a possibilidade de deixar o seminário. A necessidade de tomar uma decisão, agravou sua saúde, a ponto de ter que intensificar o tratamento de uma úlcera duodenal – o jovem Saviani fora tomado de um sentimento de urgência:

Acima de tudo era necessário definir os rumos de minha vida. As circunstâncias me haviam conduzido ao Seminário, mas eu entendia que a decisão de prosseguir nessa direção deveria decorrer de uma opção própria, lúcida, consciente e plenamente assumida, decorrente de uma motivação positiva e não apenas negativa. Vez por outra me assaltavam dúvidas radicais, existenciais (SAVIANI, 1992, s/n.).

A partir destas palavras de Saviani (1992), é possível perceber vários elementos: primeiro: todo o investimento emocional que havia depositado no seminário – a possibilidade de estudar, de satisfazer, talvez de alguma forma, a um desejo e às necessidades de sua família, a possibilidade de ser reconhecido como um ministro do Evangelho e dedicar sua vida à Igreja que o formara; segundo: o confronto entre as condições materiais de sua família e a vida no seminário que poderia lhe proporcionar a formação em nível superior, mas, que cogitava abandonar: “ao cogitar da hipótese de retornar para casa, nunca me imaginava seguindo estudos em nível superior. Eu me via saindo de manhã com a marmita debaixo do braço, pegando o ônibus e me dirigindo para a fábrica, tal como faziam meus irmãos mais velhos” (SAVIANI, 2002a, p. 280); terceiro: o impacto da história sobre sua vida: Saviani, muito provavelmente, como tantos jovens religiosos e leigos, fora atingido pelos clamores dos pobres, pelos ventos da renovação litúrgica que atingia a Igreja Católica, pela necessidade de se engajar nas lutas de seu tempo e de assumir responsabilidades; quarto: Saviani já havia entendido uma máxima escrita no século XIX por Marx e Engels: “Se os homens são

formados pelas circunstâncias, é preciso formar as circunstâncias humanamente” – como ele mesmo afirmara, as circunstâncias o levaram para o Seminário, a dificuldade financeira da família, a evidência de que esta seria uma possibilidade de prosseguir seus estudos e outras talvez mais pessoais ou ainda ligadas às vontades de outros que não a sua própria vontade. Agora, o jovem Saviani tem, em suas mãos, a sua história, a possibilidade de formar humanamente uma circunstância, de decidir sobre sua própria vida e de arcar com as reponsabilidades decorrentes desta decisão: “[...] ao final de 1963, até para poder fazer aquela opção com alto grau de consciência e responsabilidade que eu exigia de mim mesmo, decidi deixar o seminário” (SAVIANI, 1992, s/n.).

Mas, incontestavelmente, este tempo marcou sua história de vida e de alguma forma deixou contribuições para a obra e o pensamento de Dermeval Saviani, pois, em entrevista a Diana Gonçalves Vidal (2011), ele afirmou:

Penso, pois, que a vivência do ambiente de estudos no seminário em contraste com ausência desse ambiente no âmbito familiar terá contribuído ainda que indiretamente, para que eu assimilasse a importância da educação. Penso, ainda, que a disciplina de estudos adquirida no seminário contribuiu instrumentalmente para a valorização da educação e para o meu progresso nos estudos (SAVIANI, 15 de maio de 2009 – entrevista a Diana Gonçalves Vidal. In: VIDAL, 2011, p.33).

É inegável o papel que a Igreja Católica teve “[...] na formação de boa parte dos quadros que hoje sustentam o pensamento pedagógico no Brasil” (LIBÂNEO, 1994, p. 22). Inúmeros professores e renomados educadores brasileiros tiveram sua formação intelectual iniciada nos seminários católicos e, se no contexto da década de 1960, foram impactados pelas propostas do Concílio Vaticano II, pela Teologia da Libertação³³, pelo Socialismo, sobretudo em sua vertente cristã, pela necessidade do engajamento em favor dos pobres e por uma sociedade mais justa. Existe aí a constituição da “cultura política” de uma geração que ao longo de suas vidas trataram de fazer uso público da razão e de se engajar nas lutas de seu tempo.

Em 1964, Dermeval Saviani já estava de volta a São Paulo e à casa de seus pais. Seu prognóstico dos tempos da “tomada de decisão” quanto a sair do seminário, não se tornaram realidade, a escolarização já havia mudado os rumos de sua vida, as cadeiras da universidade e não o galpão da fábrica seriam o seu espaço, livros e não ferramentas estariam

³³ A Teologia da Libertação surgiu a partir de uma tomada de posição de parte da Igreja Católica frente às questões sociais escancaradas pelo século XX, projetando-se em favor dos pobres. Leonardo Boff, ao tratar da origem da Teologia da Libertação, afirmou que a mesma “nasceu como propósito de resposta aos desafios da sociedade oprimida e como contribuição própria, sob o enfoque da fé, ao processo maior de libertação que se articula em outros campos da vida do povo” (BOFF, 1998, p.34).

em suas mãos: seria possível pedir transferência da Faculdade de Lorena para uma faculdade em São Paulo e dar continuidade aos estudos na área de Filosofia. Essa transferência foi feita para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mas, um novo desafio se fez presente: como pagar os estudos? Seria possível trabalhar e estudar ao mesmo tempo e ainda contribuir em casa com as despesas? Situação que, até hoje – mesmo com os incentivos governamentais – impossibilita imensas parcelas dos filhos dos pobres e expropriados de dar continuidade a seus estudos, sobretudo, no Ensino Superior. Para resolver esta problemática, Dermeval Saviani tratou de buscar um trabalho no período da manhã para que pudesse cursar Filosofia que, na PUC-SP daqueles tempos, funcionava no período da tarde. Passou então a procurar emprego em banco, o que lhe permitiria trabalhar em um período e estudar em outro. Mas, Saviani (2002a), afirma que não foi fácil, conseguir trabalho, fazia testes, era aprovado, mas a vaga era para o período da tarde, até que finalmente conseguiu: era maio de 1964, quando ingressou na seção de câmbio do Banco Bandeirantes do Comércio com jornada das 7:00 às 13:00 horas. Saviani (1992; 2002a), descreve suas condições de vida neste momento: morava na periferia, tomava duas conduções para ir da Universidade até sua casa, pagava seus estudos, ajudava em casa – as coisas tenderam a melhorar quando ingressou, por meio de concurso público, no Banco do Estado de São Paulo – era 02 de dezembro de 1965: “Com uma remuneração melhor foi possível minorar as dificuldades até então enfrentadas” (SAVIANI, 2002a, p. 281).

José Carlos Libâneo, amigo de Saviani desde os tempos do Seminário Maior de Aparecida do Norte e que deixara a referida instituição também no ano de 1963, como Saviani, e que também se transferiu para o curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, conciliando os estudos também com o trabalho em banco, comenta esse processo de adaptação a uma nova vida fora do seminário:

Deixamos o seminário no final do ano de 1963 e demos sequência aos nossos estudos de Filosofia na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento da PUC/SP. Nestes três anos de convivência, nossa amizade foi se solidificando. Principalmente porque mudara inteiramente nossa rotina. Tínhamos agora que batalhar pela nossa sobrevivência, enfrentar um ambiente novo. A Filosofia da São Bento, nessa época, era reduto de estudantes pertencentes à alta burguesia da cidade de São Paulo, a maioria mulheres. Era um meio totalmente diferente daquele de onde vínhamos e destoante de nossas origens sociais. Unia-nos tanto nossos interesses de estudo e nossa condição peculiar de ex-seminaristas, quanto nossa origem social, ele filho de operário, e eu de lavrador. Dermeval começou trabalhando no Banco Bandeirantes, na Rua São Bento; eu trabalhava no Banco Moreira Sales, na Praça Patriarca (que hoje mudaram de nome). Às vezes nos encontrávamos trançando um “PF” em algum bar de segunda nas ladeiras do Largo São Francisco e íamos à São Bento, à tarde, para o nosso curso de Filosofia (LIBÂNEO, 1994, p. 24-25).

É interessante notar o estreitamento da relação de amizade e a solidariedade de geração, de estudo e de origem social entre Saviani e Libâneo, naquele contexto da década de 1960, o que por certo contribuiu para a formação de ambos, pois como acrescenta Libâneo (1994) “[...] éramos legítimos peripatéticos, repetindo um hábito cultivado no seminário” (p.25). Mas, estes jovens estudantes de Filosofia, viveriam na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), momentos de grandes transformações não apenas do ponto de vista pessoal, como também na organização do espaço acadêmico e do país de uma forma geral, isso porque a partir de 1º de abril de 1964, o poder de Estado estava para as mãos dos militares com apoio de segmentos conservadores da sociedade civil e, daí em diante o país passaria por um período de suspensão dos direitos civis, de controle sobre a informação e de censura a toda forma de oposição – o meio acadêmico-estudantil foi um dos grandes alvos da repressão exercida pela Ditadura Militar.

Já envolvido com o ambiente universitário, Saviani passou a militar no movimento estudantil e sobre este contexto, de implantação da Ditadura Militar, de restrições à ação dos movimentos sociais e de controle sobre a vida acadêmico-universitária, imposto a partir do Golpe de 1964, Saviani (1992), afirma que, em 09 de novembro de 1964, o governo brasileiro colocou em vigor a Lei nº 4.464 – era a Lei Suplicy (referência ao então ministro da educação, Flávio Suplicy de Lacerda), que determinava a extinção dos órgãos de representação estudantil, criando outros sob a fiscalização governamental, nos quais seriam proibidas atividades de cunho político.

A Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, colocou as entidades estudantis, como União Nacional dos Estudantes (UNE), na ilegalidade e instituiu como forma legal o funcionamento do Diretório Acadêmico (DA), restrito a cada curso, e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), no âmbito da universidade, procurando eliminar a representação estudantil em nível nacional na sociedade, bem como qualquer tentativa de ação política independente por parte dos estudantes (LIRA, 2009, p.2).

Os estudantes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), segundo Saviani (1992), se recusaram a acatar as determinações da Lei Suplicy e trataram de organizar um instrumento de representatividade que, de certa forma, burlasse a repressão e mantivesse vivo o movimento estudantil:

Como nós, estudantes não aceitamos a imposição governamental, recusamo-nos a implantar os novos órgãos. Com isso, ficamos privados das entidades de representação e dos recursos correspondentes. Para contornar essa situação, definimos 1966 como o Ano de Integração de Cursos (AIC) e utilizamos os Centros de Estudos existentes em cada um dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como base de operação do AIC. Em consequência, foi constituída uma

Comissão coordenadora do Ano de Integração de Cursos [...]. Como membro dessa Comissão participei da Coordenação das atividades do AIC, através das quais desenvolvemos a mobilização estudantil [...]. A ideologia que ainda predominava no movimento estudantil era o nacionalismo desenvolvimentista e uma de suas principais bandeiras era a união de operários, camponeses e estudantes na luta contra o imperialismo ianque (SAVIANI, 1992, s/n.).

Pelo fragmento acima fica claro o envolvimento de Saviani na militância estudantil da década de 1960, participando de comissões e, vale dizer, a militância era algo que estava presente no seio da família Saviani, pois “[...] nesses conturbados anos da década de 1960, enquanto meu pai e meus irmãos participavam das greves nas fábricas e nas ruas, eu participava das assembleias e passeatas estudantis” (SAVIANI, 2002a, p. 281).

O engajamento e a militância de Saviani, em sua juventude, é um aspecto bastante importante de sua trajetória que, de alguma forma, contribuiu para as opções teóricas e políticas que foi assumindo ao longo de sua vida. Mesmo tendo se afastado do Movimento Estudantil e da Ação Popular (AP), em 1967, logo após ter concluído o curso de Filosofia (1966), Saviani sempre se manteve politicamente engajado, independentemente de ter ou não se vinculado a partidos e/ou movimentos sociais. Acerca do engajamento e militância, Libâneo (1994), afirma que:

Dermeval e eu nos engajamos na JOC – Juventude Operária Católica, fazendo algum trabalho com militantes operários da vizinha cidade de Guaratinguetá. [...] Mantínhamo-nos informados da movimentação político-religiosa através do *Jornal Brasil-Urgente*, dirigido pelo dominicano Carlos Josaphat. Acompanhávamos, também, os debates que se davam na Europa [...] cultivávamos uma grande admiração pelo movimento dos padres operários, na França. Juntando esses acontecimentos com as mudanças já propostas no Concílio Vaticano II, com o sucesso da Revolução Cubana (1959), fomos nos impregnando dos ideais de justiça social, de participação democrática, de construção da igreja dos pobres. Foi o início de nosso encontro com o socialismo, à época um socialismo cristão, com veladas simpatias pelo marxismo (p.24).

Nesta afirmação de Libâneo (1994), dois elementos nos chamam a atenção, o primeiro diz respeito à constituição da “cultura política” entre os jovens seminaristas no contexto da década de 1960 – como já apontado neste trabalho, no seio da Igreja Católica importantes educadores iniciaram sua formação, educadores da geração de Saviani e de Libâneo, entre tantos outros de gerações precedentes e posteriores, o que evidencia mais uma vez o papel da Igreja Católica e de movimentos a ela ligados na formação de intelectuais em nosso país, os quais mantendo ou não os vínculos institucionais e/ou confessionais legaram importantes contribuições ao meio acadêmico. Deste primeiro elemento emana o segundo: as redes de sociabilidade, de geração e de estudo que foram se constituindo nos movimentos

sociais e nas universidades, os quais, apesar do sistema repressivo imposto pelo Estado, foram encontrando meios para sobreviver e se reinventar. Especificamente no caso das universidades, o resultado foi sem dúvida um movimento de grande vigor intelectual que conseguiu fortalecer as bases do Ensino Superior no Brasil.

Porém, há uma controvérsia à afirmação de Libâneo (1994, p.24): em entrevista, Saviani nos afirmou que ele não militou na Juventude Operária Católica (JOC), como afirmam algumas plataformas digitais e o texto de Libâneo (1994). Nas palavras de Saviani:

Bem, então não participei da JOC e nem podia porque quando saí do seminário fui para a universidade e, para me manter, trabalhei como bancário. Portanto, não fui operário. Poucos meses após meu ingresso na PUC-SP, em 1964, fui contatado pela JUC (Juventude Universitária Católica), mas não cheguei a ser militante da JUC.

Apesar dessa contrariedade de informações entre Libâneo e Saviani, o que se nota é que havia nestes jovens ex-seminaristas e agora estudantes universitários, o fervor típico da juventude da década de 1960, que imbuída de uma série de ideais políticos e/ou religiosos, se engajava nos movimentos sociais. A aproximação de Saviani com membros da Juventude Universitária Católica (JUC), se deu pela via do movimento estudantil, sobre o qual afirma: “Na PUC participei da militância estudantil”, procurando, durante o curso de Filosofia, “aliar a militância estudantil com o estudo sério das disciplinas que integravam o currículo” (SAVIANI, 1992, s/n).

Libâneo (1994), também se refere à militância na PUC-SP, nos tempos em que ele e Saviani eram estudantes do curso de Filosofia e às contradições que os assaltavam naquele momento – contradições que já eram conhecidas desde os tempos do Seminário:

Nossos três anos de PUC nos colocaram novamente frente às contradições da Igreja Católica. Afinal a PUC era uma instituição católica, mais fiel do que hoje. Ouvíamos aulas dos baluartes do conservadorismo católico – tomistas como Alexandre Correia, Leonardo Van Acker, Adolfo Crippa- como de jovens professores mais afinados com a igreja progressista como Antônio Joaquim Severino, Pedro Calil e os Padres Schoyans e Lepargneur. Simultaneamente, participávamos do movimento estudantil e nos engajávamos na Ação Popular (AP), partido político que se formou a partir da ala esquerda da JUC (Juventude Universitária Católica) (LIBÂNEO, 1994, p. 25).

Esta afirmação de Libâneo (1994), nos apresenta dois movimentos importantes que atraíram os jovens universitários brasileiros da década de 1960 – a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP). Saviani também se refere a estes movimentos, no mesmo contexto tratado por Libâneo (1994).

Na PUC, em 1964, quando cursava o segundo ano de Filosofia participei, como convidado, de uma ou duas reuniões da JUC (Juventude Universitária Católica), mas, entendi que não era o caso de integrar esta entidade. Contudo, a militância no Movimento Estudantil me conduziu a uma curta passagem pela AP (Ação Popular), movimento político organizado a partir da Ação Católica [...] (SAVIANI, 15 de maio de 2009 – entrevista a Diana Gonçalves Vidal, In: VIDAL, 2011, p. 33-34).

À medida que o jovem Saviani teve uma aproximação com a Juventude Universitária Católica (JUC) e chegou a militar na Ação Popular (AP), é importante que tratemos de alguns aspectos históricos destes movimentos, tendo em vista buscarmos compreender o que fez Saviani não se filiar à JUC, se filiar a se desligar da AP (Saviani foi membro da AP entre 1966 e 1967) – isso tendo em vista, ampliar a compreensão da constituição de sua cultura política.

A Juventude Universitária Católica (JUC) iniciou sua organização e expansão mais efetiva, na década de 1950 – momento em que a Ação Católica Brasileira (ACB) passava por uma reestruturação. Desde então a JUC se expandiu pelas universidades do Brasil, utilizando, em sua origem o método ver-julgar-agir. A proposta de unir jovens católicos no meio universitário, foi, segundo Luiz Alberto Gómez de Souza (1984), anterior à organização da Juventude Universitária Católica (JUC). Tal proposta está ligada, no Brasil, ao Centro D. Vital, que independente da Ação Católica e, sob a presidência de Alceu Amoroso Lima, fundou, em 1929, a Associação dos Universitários Católicos (AUC). Anos mais tarde, Alceu Amoroso Lima (cujo pseudônimo fora Tristão de Ataíde) se tornaria presidente da Ação Católica e a AUC se integraria também à Ação Católica, dando origem a uma espécie de primeira JUC – processo que data de 1937 (GAVIÃO, 2007).

A Juventude Universitária Católica (JUC) passou por fases em sua atuação no Brasil – de um movimento genuinamente religioso e, sob o mando da Igreja Católica, o movimento tendeu a se radicalizar e acabou dando origem a Ação Popular (AP) – sem mando católico desde a sua origem. Souza (1984), ao estudar a JUC, propôs a existência de três fases, em um recorte que se estende de 1950 a 1968.

1ª Fase: 1950 a 1958 – “[...] corresponde a um processo de inserção que foi gradualmente se definindo no meio universitário e na ação política estudantil” (SOUZA, 1984, p. 103). Neste mesmo contexto, foi fundada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB – data da fundação: 14 de outubro de 1952), ligada à Ação Católica e também à Juventude Universitária Católica – anos mais tarde, a CNBB, daria orientações severas aos jucistas quanto às atividades políticas. Em termos histórico-políticos, o Brasil desta época se via às voltas com o retorno de Vargas (1951) e seu fatídico suicídio (1954) e com os “ventos

da modernização” trazidos pelos anos do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). Em termos econômicos, discutia-se e aplicava-se, neste contexto, o nacional-desenvolvimentismo, que, segundo Thomas Skidmore (1975), foi uma “aproximação pragmática a uma economia já mista, dirigida no sentido de conseguir a mais rápida taxa de crescimento possível, encorajando a expansão de setores tanto privados como públicos” (p.205).

Entre a juventude universitária iam-se definindo os grupos que apoiavam o nacional-desenvolvimentismo e aqueles que começavam a se posicionar em favor do socialismo. Neste contexto, a juventude universitária ia tomando posição dentro de movimentos de representação tanto de caráter religioso quanto laico.

2ª Fase: 1959 a 1964 – segundo Souza (1984), neste momento, a “[...] prática política se torna cada vez mais intensa e radical, dos centros acadêmicos até a UNE” (p.104). Data deste período a dissidência dentro da Juventude Universitária Católica (JUC), que deu origem à Ação Popular (AP). Em termos de política nacional, o Brasil deste contexto, passava pelos anos finais do governo Juscelino (1956-1961), pela curta presidência de Jânio Quadros (janeiro a agosto de 1961), pela tumultuada posse de João Goulart (1961) e por toda a mobilização popular e, particularmente, dos grupos que já se definiam como esquerda, em favor das “Reformas de Base” e, por consequência, o país sofreria, em 31 de março de 1964, o Golpe Militar. No seio da Igreja Católica, sopravam os ventos da Teologia da Libertação e a juventude católica também se engajava na ação social e política de forma mais acentuada. Neste contexto, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) já demonstrava uma certa preocupação com o envolvimento de juscistas no Movimento Estudantil, que se caracterizava como laico – vários jucistas foram presidentes da União Nacional dos Estudantes (UNE)³⁴ – e passou a intervir na Juventude Universitária Católica (JUC), visto que esta ainda estava sob mando da Igreja Católica³⁵. A intervenção da CNBB não evitou e, de certa forma, contribuiu para que ocorresse a dissidência dentro da JUC e nascesse a Ação Popular (AP), pois, parte dos jucistas não aceitavam mais tais intervenções, tornando necessário criar uma outra organização que não estivesse sob o mando da Igreja Católica, e portanto, não sujeita às suas intervenções.

3ª Fase: 1964-1967/1968 – data deste período o endurecimento da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) e a consequente dissolução da Juventude Universitária Católica (JUC). A dissolução da JUC deve ser compreendida como um reflexo das restrições à representação no Brasil daquele contexto, que anulou o multipartidarismo, impôs a censura e

³⁴ Para mais informações sobre a participação de jucistas na UNE, ver Gavião (2007).

³⁵ Para mais informações sobre a intervenção da CNBB na JUC, ver Dias (2008).

a tortura e tratou de controlar e até mesmo destruir entidades de representação de classe e movimentos sociais.

Foi na transição da segunda para a terceira fase da história da Juventude Universitária Católica (JUC), que Dermeval Saviani, como já dito, participou de algumas reuniões da Juventude Universitária Católica (JUC). Precisamente no ano de 1964, quando estava no segundo ano de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o jovem Saviani participou de tais reuniões, mas, acabou não se filiando a este movimento. As razões, ele nos descreveu em entrevista, realizada em 20 de maio de 2015:

Discuti, sim, com meus colegas da JUC e critiquei a orientação então adotada denominada “reflexão cristã sobre o engajamento”. Ou seja: pressupunha-se que os estudantes filiados à JUC tivessem efetiva atuação no Movimento Estudantil ficando em aberto as opções político-ideológicas. Isso significa que, nas reuniões da JUC, cada um deveria expor suas ações e se desenvolvia uma reflexão sobre o grau em que o engajamento traduzido nas referidas ações levava em conta a condição cristã dos estudantes filiados à JUC. Isso significava que estudantes de direita e de esquerda que se engajavam em posições opostas nas lutas do movimento estudantil, por integrarem a JUC, iriam se reunir e discutir os aspectos cristãos dos respectivos engajamentos. Mostrei a eles que a estrutura dos sujeitos humanos, implicando a situação, a liberdade e a consciência, de forma inseparável, tornava impossível essa orientação. Em consequência, não me filiei à JUC.

As questões ideológicas e o quanto estavam confusas no âmbito dos movimentos sociais laicos e/ou religiosos no contexto da década de 1960, tal como elucidadas por Saviani são reforçadas à luz dos textos de Luiz Alberto Gómez de Souza (1984), Haroldo Lima e Aldo Arantes (1984), Fábio Pires Gavião (2007) e Reginaldo Benedito Dias (2008), que evidenciam problemáticas destes movimentos, especialmente da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Ação Popular (AP), no que diz respeito à definição ideológica e às formas de ação.

Retornemos à segunda fase da Juventude Universitária Católica (JUC), localizada entre os anos de 1959 e 1964 – para compreender o surgimento da Ação Popular (AP): em uma conturbada confluência histórica, os estudantes católicos aspiravam por uma participação mais ativa não apenas no plano da religião/evangelização, mas, uma participação mais comprometida com as questões sociais e políticas, tendendo às vertentes socialistas. Por outro lado, no seio da Igreja Católica, no caso, especificamente da Igreja Católica Brasileira, havia uma ala conservadora e temerosa desta tendência socializante dentro do catolicismo. Sem respaldo da alta cúpula da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB), os juscitas foram se radicalizando e para livrar-se do mando da Igreja Católica, fundaram a Ação Popular (AP) – exatamente no contexto em que conforme previsto nas Diretrizes da Comissão Episcopal da

Ação Católica Brasileira (ACB) e do Apostolado dos Leigos para a JUC não seria mais permitido aos dirigentes jucistas concorrerem a cargos eletivos ou militarem em outros movimentos (GAVIÃO, 2007).

Haroldo Lima e Aldo Arantes (1984), esclarecem o momento de ruptura dentro da Juventude Universitária Católica (JUC), da seguinte forma:

Aos poucos foram sendo rompidos laços com a alta hierarquia da Igreja. A ação política do setor de esquerda da JUC foi ganhando mais autonomia e agilidade. As necessidades crescentes de uma direção pronta e eficaz para o movimento estudantil criaram as condições para o surgimento do chamado “grupão”, agrupamento político que superava os limites da JUC. Porém o próprio “grupão”, fase de transição entre a JUC e a AP, não correspondia às necessidades de direção exigidas pelo movimento estudantil. A UNE-Volante³⁶ foi o momento encontrado para um novo passo, a articulação nacional da Ação Popular (p.31).

Em entrevista a Vidal (2011), Saviani nos informa que em 1966, com a Ação Popular (AP) ainda em fase de formação, ingressou neste movimento – neste mesmo ano Saviani concluía seu curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A passagem de Saviani por esse movimento foi curta, pois, em sua autobiografia ele afirma que em 1967, comunicou aos seus colegas seu desligamento do Movimento Estudantil e da Ação Popular.

Ao tratar deste momento de sua vida e da militância no Movimento Estudantil, Saviani (1992), esclarece, que procurou sempre “aliar a militância estudantil a um estudo sério das disciplinas que integravam o currículo” (s/n) – no caso, o currículo do curso de Filosofia. De certa forma, também foi este estudo sério que Saviani se comprometeu em realizar que foi lhe trazendo uma contradição: os movimentos sociais do Brasil da década de 1960, incluindo a Ação Popular, estavam “marcando passo em torno de palavras de ordem que resultavam abstratas em face da situação real em que se procurava agir” (SAVIANI, 1992, s/n). Eis a justificativa de Saviani (1992), ao se desligar do movimento estudantil e da Ação Popular, em particular:

[...] em março de 1967, comuniquei aos colegas da Ação Popular (AP) o meu desligamento do movimento estudantil, justificando-o não apenas pelo fato de que, uma vez formado, eu deixava de ser estudante, mas principalmente porque me parecia que daquela maneira não era possível avançar, uma vez que não compreendíamos satisfatoriamente a realidade sobre a qual queríamos atuar. Em consequência, urgia assumir a tarefa – e eu me propunha a enfrentar esse desafio –

³⁶ A UNE-Volante foi uma caravana composta por 20 a 25 pessoas que pertenciam à diretoria da UNE e ao Centro Popular de Cultura. Tal caravana percorreu todas as capitais do país, com exceção de São Paulo, Niterói (então capital do Rio de Janeiro) e Cuiabá, permanecendo entre 3 e 5 dias em cada capital, sob o lema geral: “A UNE veio para unir” (LIMA;ARANTES, 1984, p.21).

de se debruçar sobre as questões da nossa realidade, tentando atingir um certo nível teórico de aprofundamento que permitisse compreendê-las adequadamente (s/n).

Esta afirmação de Saviani de que faltava à Ação Popular (AP) um conhecimento maior da realidade para atuar sobre ela, nos instiga a resgatar um pouco da história deste movimento, neste contexto da década de 1960, tendo em vista compreender a afirmação e a justificativa de Saviani expressa acima.

A Ação Popular (AP), enquanto movimento social que se propunha independente do mando católico e que nasceu de dissidências dentro da Juventude Universitária Católica (JUC), começou a se delinear no início do ano de 1962, em uma reunião que ocorreu em São Paulo. Nesta reunião foi aprovado um documento chamado “Estatuto Ideológico”, defendendo a “revolução brasileira” e o “socialismo”. Neste ínterim, tal movimento foi chamado de “Grupo de Ação Popular” (GAP). Porém, esta sigla acabou sendo abandonada, pois, neste mesmo contexto, foi fundada no Brasil uma organização de caráter fascista que também utilizava a mesma sigla: Grupo de Ação Patriótica (GAP). Foi então que o grupo dissidente da Juventude Universitária Católica (JUC), passou a se denominar como “grupão”, até que, em uma reunião, que ocorreu em meados do mês de junho de 1962, em Belo Horizonte, o “grupão”, assumiu o nome Ação Popular e a sigla AP – nesta reunião foi aprovado o “Esboço do Estatuto Ideológico”. É importante ressaltar que, na fase do “grupão”, foi lançado em Minas Gerais o *Jornal AP*, de cunho socialista, que embora tenha tido curta duração, contribuiu para o processo de organização da Ação Popular (AP), legando, inclusive o nome. Outro importante periódico de divulgação dos ideais da Ação Popular (AP), foi o *Brasil Urgente*, editado na cidade de São Paulo, entre 1963-1964, sob a direção do dominicano Carlos Josaphat (LIMA; ARANTES, 1984).

O periódico *Brasil Urgente*, não ficou restrito à São Paulo/Capital, nem aos meios universitários, pois, segundo Saviani (1992) e Libâneo (1994), enquanto cursavam o Seminário em Aparecida do Norte, tiveram a oportunidade de ler tal jornal. É importante ressaltar: Saviani e outros seminaristas tinham acesso a leituras alternativas como o *Jornal Brasil Urgente*, o que reforça algo já dito, sobre os ventos de transformação que sopravam sobre a Igreja Católica naquele contexto de início da década de 1960, que permitia que os seminaristas tivessem acesso a diferentes tipos de leitura e material cultural, inclusive porque organizavam cooperativas de livros.

Em fevereiro de 1963, na cidade de Salvador, os apistas realizaram seu I Congresso e aprovaram seu “Documento-Base”. Para Gavião (2007), ao lançar seu

Documento-Base³⁷, a Ação Popular, toma para si um elemento muito importante no que se refere à ação: trata-se da consciência histórica, que, segundo o autor supracitado, a noção de consciência histórica, “cumpre papel análogo ao da “consciência de classe” (p. 105). Porém, enquanto a consciência histórica se projeta no campo do universal, conclamando os homens indistintamente para a ação e para a “construção de relações de reconhecimento e conciliação, superando as relações de dominação” (p. 105), a consciência de classe, da classe trabalhadora, particulariza a luta contra seu antagonista – o capitalista burguês. Assim, “[...] é em nome dessa ‘consciência histórica’ de seu tempo que a AP opta pelo socialismo, sendo este desdobramento dialético da própria história que, ademais, poderá conhecer caminhos diversos num ‘mundo socialista em gestação’ (GAVIÃO, 2007, p. 106). Já Lima e Arantes (1984), consideram que o Documento-Base da Ação Popular “[...] revela o espírito de rebeldia, a insatisfação, o conflito de concepções, as insuficiências, os erros e os procedimentos vividos por aquela juventude que construía a AP” (p. 36).

De todo modo, a Ação Popular (AP) foi mais um movimento que, no contexto da década de 1960, passou por um processo de radicalização, pois, nasceu no berço da esquerda católica³⁸, passou do marxismo/existencialismo ao maoísmo, chegando ao marxismo-leninista.

Constituída como organização laica, a AP significava, por si própria, uma ruptura dos católicos progressistas com a estrutura da Igreja, mas percebiam-se, em sua formulação, ecos do pensamento cristão e uma tentativa de síntese com outras referências, como o marxismo e o existencialismo. Depois de 1964, quando reorientou seu ideário e aderiu ao marxismo-leninismo, a AP promoveu uma ruptura com a herança cristã. Apesar dessas rupturas, a experiência da Ação Popular tornou-se referência para a história da Igreja Católica do período. [...] A opção pelo maoísmo foi vista, por alguns estudiosos da história da AP, como eco da influência do cristianismo presente em sua origem [...]. A definição pela “integração na produção”, fazendo com que intelectuais vivessem como e com operários e camponeses, tinha pontos de interseção com a noção de política como serviço ao povo, cara à esquerda cristã (DIAS, 2008, p. 166,174).

Esse processo de movimentação ideológica da Ação Popular (AP), favorecia, em certa medida, o que Saviani apontara quando do seu desligamento do Movimento Estudantil e da Ação Popular – a falta de conhecimento da realidade brasileira para atuar

³⁷ Para aprofundamento sobre o Documento-Base da Ação Popular (AP), bem como sobre a infiltração da AP entre o operariado e o campesinato, ver Lima e Arantes (1984).

³⁸ [...] podemos sugerir um conceito de *esquerda católica*, que seria o conjunto de organizações e movimentos políticos oriundos dos espaços de militância leiga e eclesial, que se valeram do capital político da Igreja Católica brasileira; cujos militantes eram identificados com o humanismo cristão francês e com o socialismo democrático (não comunista), inserindo-se à esquerda no campo político nacional, juntamente com as demais organizações marxistas e nacionalistas, na luta pelas reformas sociais de caráter nacional-estatista nos anos de 1960 a 1964 (GAVIÃO, 2007, p. 184).

sobre ela e marcação de passo em torno de palavras de ordem. Esta constatação de Saviani (1992) vai ao encontro de um apontamento feito por Lima e Arantes (1984), de que, dentro da Ação Popular havia toda uma dificuldade em definir o posicionamento teórico do movimento, o que por sua vez, dificultava também a tomada de decisão quanto à ação:

Como surgira no bojo de um amplo movimento de massas, anti-imperialista e democrático, (a AP) [...] Terminou misturando, numa mesma ideia, características de revoluções diferentes, produzindo o conceito híbrido de “revolução socialista de libertação nacional”. O seu “socialismo”, além de tudo, carregava a marca da utopia. A resistência à ditadura aparecia encoberta na proposta de “socialismo como humanismo” e ainda na formulação equívoca do “socialismo democrático”. [...] O “socialismo democrático” seria um socialismo sem Estado proletário, ou seja, com Estado burguês. Seria socialismo sem ditadura do proletariado, com ditadura da burguesia, sem democracia proletária, com democracia burguesa. [...] A AP ainda não aprofundara o problema da luta armada a ponto de ter do tema uma compreensão científica [...]. A AP, ao tentar especificar, porém, o caminho da luta armada para o Brasil, viu-se enfrentando problemas para os quais não estava preparada. E terminou enveredando pelo caminho do ecletismo (LIMA; ARANTES, 1984, p. 62,63).

O ecletismo dentro da Ação Popular (AP), acabou levando à divisão da organização em dois grupos: a primeira corrente, se identificava com os ideais da Revolução Chinesa (maoísmo), enquanto a segunda corrente se identificava com os ideais da Revolução Cubana (marxismo/leninista) (LIMA; ARANTES, 1984). Todo esse debate dentro da Ação Popular (AP), coincide com o início da Ditadura Militar no Brasil e com a reestruturação do movimento diante das inúmeras formas de repressão. Vale um apontamento: muitos apistas acabaram se filiando ao Partido Comunista do Brasil (PC do B), havendo resquícios deste movimento inclusive na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980.

Em meio ao debate em torno de qual posicionamento a Ação Popular (AP) deveria assumir frente às imposições restritivas do Regime Ditatorial, Dermeval Saviani se desligou deste movimento (1967), fazendo a opção por uma outra forma de engajamento, cujo elemento central estava no estudo aprofundado da realidade brasileira, procurando compreender os problemas que o incomodavam à luz dos elementos teóricos clássicos – essa seria uma característica do pensamento e da obra de Saviani. Fazendo uma retrospectiva de sua passagem pela AP e seu desligamento, Saviani, afirmou em entrevista a nós concedida em 20 de maio de 2015:

[...] no início de 1966, no quarto e último ano de filosofia, participei da AP (Ação Popular) que, como se sabe, foi uma organização política surgida da JUC que se autonomizou da Igreja Católica, fez oposição firme à ditadura militar, entrou para a luta armada e acabou por se fundir com o PCdoB. Naquele ano de 1966 fizemos uma grande ampliação dos quadros da AP na PUC-SP servindo-nos de reuniões realizadas no convento dos dominicanos que fica próximo à sede da PUC. Ao final desse ano concluí meu curso de graduação deixando de ser estudante universitário e passando a ser professor na própria PUC. Nessa condição, deixei de participar da AP dedicando-me às tarefas próprias do professor universitário. Essa participação foi importante porque pude perceber os limites da opção político-ideológica dos jovens

de classe média, o que se constituiu numa base empírica tanto para a decisão de me afastar da militância estudantil, como para a elaboração dos conceitos de “filosofia de vida” e “ideologia” [...].

Era o jovem Saviani, fazendo mais uma escolha muito importante em sua vida, depois de ter deixado o Seminário, ele se afastava, agora da militância estudantil e dos apistas – renunciou à vida sacerdotal e ao embandeiramento dos movimentos sociais. Em um primeiro momento, tais decisões parecem indicar que Saviani não queria se comprometer nem com a vida religiosa nem com a vida política, mas, dialeticamente, estes momentos contribuíram para que Saviani assumisse um compromisso ético (o que é universal, enquanto a religião e os movimentos sociais têm elementos particularistas) e um compromisso necessariamente político e engajado (o que não é sinônimo de filiação partidária). Saviani direcionou seus estudos em favor da educação e conscientização do marginalizado, do dominado, do excluído – conscientização que passa necessariamente pela ação da escola, espaço privilegiado de mediação da transformação social, pois é a educação em sua especificidade, ou seja, institucionalizada. Foi com esse compromisso, que Saviani iniciou a docência na área de Filosofia, graduação que concluíra em 1966, e prosseguiu seus estudos – a escolarização já tinha propiciado que o menino pobre rompesse com o determinismo social e esse é um direito de todos e por essa causa, Saviani vai se engajar.

3. “O professor-doutorando”

“Universidade era uma coisa que nem remotamente fazia parte de meu universo familiar. A ideia que prevalecia era a de que estudo, de modo especial o de nível superior, não era coisa para pobres” (SAVIANI, 2002a, p. 280).

A fase que nomeamos, na trajetória de Dermeval Saviani, como “professor-doutorando”, corresponde ao período compreendido entre os anos de 1967 – ano em que Saviani iniciou, oficialmente, a carreira docente – e 1971 – ano em que Saviani concluiu seu doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A experiência docente de Dermeval Saviani, teve início no segundo semestre de 1965, portanto, antes da conclusão da graduação em Filosofia, que ocorreu em 1966. Tal experiência ocorreu na forma de monitoria cujo convite veio no mesmo contexto em que surgiu a possibilidade do jovem Saviani participar de um projeto de educação internacional – duas possibilidades distintas, mas igualmente importantes dentro do processo de conclusão de curso e de início da vida profissional.

Saviani (2005a), descreve que, no final de 1965, quando estava no terceiro ano do curso de Filosofia, recebeu de José Massafumi Nagamine, então Secretário da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), um convite para participar de um projeto internacional na área de educação que a instituição paulistana estaria organizando em conjunto com a Universidade Católica de Washington – o convite para a monitoria na área de Filosofia da Educação, seria feito a Saviani, pelo professor Joel Martins, também no final do ano de 1965. Segundo Libâneo (1994), que, fora colega de turma de Saviani tanto no Seminário Maior de Aparecida do Norte como no curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Saviani “destacava-se na turma pelo seu raciocínio mais elaborado” (p.24), talvez seja este um fator importante para ter sido selecionado para participar deste projeto internacional, que:

[...] envolvia um curso sobre educação internacional a ser organizado no âmbito de um convênio que estava sendo articulado entre a PUC-SP e a Universidade Católica de Washington. Desse curso participariam dez alunos, cinco brasileiros e cinco norte-americanos, oriundos de cinco áreas básicas das ciências humanas, constitutivas dos fundamentos da educação. E eu fora convidado para participar desse curso na condição de aluno oriundo da filosofia (SAVIANI, 2005a, p. 22).

É importante apontar que neste contexto da década de 1960, com a instalação da Ditadura Militar (1964-1985), o Brasil firmava acordos com os Estados Unidos, via Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras instituições multilaterais como o Banco Mundial (BM) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que injetavam recursos no Brasil tendo em vista fortalecer o regime antidemocrático que grassava por aqui – a educação foi alvo destes recursos e isso levou ao estreitamento de relações entre instituições brasileiras e norte-americanas. Referindo-se ao contexto do Governo do General Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967) e às relações com os Estados Unidos, Skidmore (1988), afirma:

Em princípio de novembro de 1964 o embaixador Lincoln Gordon anunciou que, nos sete meses a partir de abril, o governo americano havia comprometido US\$ 22 milhões para o Brasil. Em meados de dezembro, o diretor da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) David Bell, depois de visitar os projetos financiados pelo seu governo no Brasil, anunciou uma ajuda adicional de US\$ 650 milhões (p.85).

Especificamente sobre os acordos internacionais relacionados à área da educação no início da década de 1960, Saviani (2007a), esclarece:

[...] no planejamento e na execução orçamentária da educação se estreitou a relação com os Estados Unidos, celebrando-se acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). É nesse contexto que, a partir de 31 de março de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação conhecidos como “Acordos MEC-USAID” [...] (p. 342).

Esse acordo, de março de 1965, segundo José Massafumi Nagamine (1997), foi o primeiro acordo “MEC-USAID”, cujo objetivo básico era elaborar planos para a expansão e a reestruturação do ensino superior, que incluía a formação de técnicos em planejamento educacional. Do ponto de vista dos fundamentos teóricos, os “Acordos MEC-USAID” se baseavam no tecnicismo educacional, cujo aporte estava na Teoria do Capital Humano³⁹, assim:

[...] a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a

³⁹ “[...] essa teoria surgiu no período dominado pela economia Keynesiana e pela política do Estado do Bem-Estar, que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão original da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (SAVIANI, 2007a, p.427).

educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas (MINTO, Lalo Watanabe – disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mecusaid%20.htm – acesso em 29 de março de 2014).

Na mesma esteira, afirma Cássio Miranda dos Santos (2002, p. 483-484):

A incumbência de estruturar os novos quadros intelectuais do país em sintonia com os interesses capitalistas, ficou, pois, a cargo da USAID. A atuação da agência, camuflada de assistência técnica, fazia parte de uma estratégia mais ampla, inserida no contexto maior da Guerra Fria, que se iniciara no Brasil desde o governo Dutra e se tornara mais patente e visível no governo Castelo Branco. [...] Os acordos tratavam de todos os níveis da educação nacional, influenciando diretamente a pós-graduação, cuja implantação formal se deu nesse contexto de plena interferência norte-americana.

Compreender este processo de interferência de grupos multilaterais no Brasil da década de 1960 é importante, pois, foi neste contexto e sob tal interferência que ocorreu, no final do ano de 1965, precisamente no dia 03 de dezembro, a aprovação do Parecer nº 977/65, pelo Conselho Federal de Educação. Este parecer, cujo relator foi Newton Sucupira e o objetivo era traçar diretrizes para os cursos de pós-graduação – o que foi regulamentado pelo Parecer nº 77/69. É também deste mesmo contexto a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/1968 – que reestruturou a Graduação e a Pós-Graduação no Brasil) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/1971). Pelo que pode ser notado, na década de 1960, as universidades brasileiras se tornaram alvo tanto do controle e da repressão como também das reformas sob coordenação do Estado, o que também se estendeu à Educação Básica. Vale destacar que a implantação tais leis não ocorria sem reação da oposição ao regime militar.

Os estudantes desenvolveram intenso movimento contra os acordos MEC-USAID e intensa pressão para sua revogação. Intelectuais, educadores e parlamentares posicionaram-se, também, contra esses acordos, apresentando denúncias, críticas e objeções. Entendiam que esses acordos, vinculados à reforma universitária do governo em curso, constituíam mais um instrumento de dependência colonialista, desta feita, de eficácia sem precedentes porque incidia diretamente na educação e na formação de quadros superiores (NAGAMINE, 1997, p. 35).

Os jovens universitários brasileiros, imbuídos quer de consciência histórica, quer de consciência de classe, se movimentavam em várias frentes confessionais e laicas, tomando posição, em defesa de uma sociedade menos desigual, o que incluía também o rompimento dos laços de dependência externa, que a partir da década de 1960 se intensificariam ainda mais, em função da Ditadura-Civil Militar aqui implantada que, no cenário da Guerra Fria, estava alinhada à direita, de mãos e pés atados aos ditames norte-americanos em nome da ordem, do progresso e da caça aos subversivos.

Apesar dos recursos internacionais destinados a estreitar as relações educacionais entre o Brasil e os Estados Unidos, aquele projeto internacional, oferecido por José Nagamine a Dermeval Saviani, acabou não ocorrendo. Mas, a outra possibilidade surgida no final do ano de 1965 – a monitoria – se efetivaria.

A oportunidade da monitoria foi dada a Dermeval Saviani, pelo professor Joel Martins (1920-1993) – uma pessoa extremamente importante na vida e na trajetória acadêmica de Dermeval Saviani. Segundo José Carlos Libâneo (1994), “Joel tinha uma visão muito clara da sua missão de juntar em torno de si pesquisadores e docentes” (p. 30) característica que o referido autor também indica existir em Saviani: “ele tem sido um formador de quadros, tendo possivelmente herdado essa prática de seu próprio formador, o professor Joel Martins” (LIBÂNEO, 1994, p. 30). É possível afirmarmos que tanto Joel Martins como Dermeval Saviani, entre outros professores que atuaram na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre as décadas de 1960 e 1980, constituíram importantes “redes e/ou estruturas elementares de sociabilidade, de geração e de estudo” – elemento que contribui para a constituição dos intelectuais em uma dada sociedade, bem como para a constituição de grupos de pesquisa dentro de universidades, unidos por solidariedades de geração, de estudo e de fundamento teórico-metodológico.

Ao se referir ao convite para assumir monitoria na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como ainda estava na expectativa de concretização do projeto de educação internacional, o jovem Saviani achou inicialmente que se tratava da mesma coisa:

Nesse mesmo final de 1965, eu estava terminando o terceiro ano de meu curso de filosofia na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da PUC-SP, e, prosaicamente, por solicitação de um colega do quarto ano, me dirigi ao professor Joel Martins para lhe entregar um recado. Ao receber o bilhete, Joel me perguntou à queima-roupa: “Você não gostaria de se especializar em filosofia da educação?” Coincidentemente, eu havia recebido, nesse mesmo ano, algumas semanas antes, um convite de José Massafumi Nagamine, secretário da faculdade, para participar de um projeto que envolvia um curso sobre educação internacional a ser organizado no âmbito de um convênio que estava sendo articulado entre a PUCSP e a Universidade Católica de Washington. [...] Sabendo das relações entre o professor Joel e Nagamine, supus que se tratasse de mesma coisa. (SAVIANI, 2005a, p. 21-22).

Porém, não era a mesma coisa: eram dois convites distintos. O projeto internacional acabou não ocorrendo e a proposta do professor Joel Martins, “que estava preocupado com o fato de que a cadeira (Filosofia da Educação) que estava sendo ministrada pelo Prof. Stanley Krauss, iria vagar em julho” (SAVIANI, 2002a, p. 282), foi aceita por Dermeval: “Foi assim que teve início minha relação com o professor Joel Martins”

(SAVIANI, 2005a, p. 22). Saviani recebeu, então, um plano de estudos do professor Joel e se matriculou, no primeiro semestre de 1966, por vontade própria, na disciplina “Questões Especiais de Educação”. Esta disciplina era ministrada no quarto ano de Pedagogia e compreendia uma outra disciplina, nomeada como “Problemas Psicológicos da Educação”, que era ministrada pelo professor Joel Martins.

Saviani (2005a), afirma que o plano de estudos sugerido pelo professor Joel Martins incluía leituras de Husserl, Merleau-Ponty e Dilthey. Em meio a uma jornada extensa de trabalho e estudo, além destas leituras agora sugeridas pelo professor Joel Martins, Dermeval ainda encontrou tempo para se dedicar à elaboração de um plano de curso para a disciplina Filosofia da Educação, que apresentou ao prof. Joel Martins que, entusiasmado com a proposta de Saviani, nem se preocupou mais em lhe cobrar as leituras sugeridas.

Em meados do primeiro semestre de 1966, em um de nossos encontros, Joel me perguntou como iam as leituras. Respondi: “Devagar, não é, porque o senhor há de convir que, trabalhando em banco pela manhã e cursando, além das quatro disciplinas do curso de filosofia, mais oito da opção da pedagogia, não me sobra muito tempo para leituras paralelas. Mas às vezes me ocorre como eu daria um curso de filosofia da educação”. Diante dessa minha resposta, Joel imediatamente observou: “Ah! Isso é importante. Ponha sua proposta no papel e me mostre”. Elaborei, então, um programa para a disciplina filosofia da educação e mostrei a ele. Joel analisou e ficou entusiasmado. E nunca mais me perguntou como iam as leituras (SAVIANI, 2005a, p. 22).

A possibilidade de Saviani, colocar em prática, seu plano de curso para a disciplina Filosofia da Educação, surgiu em julho de 1966 – o aluno do quarto ano de Filosofia se tornava uma espécie de monitor regente no curso de Pedagogia:

E quando, de fato, em julho de 1966, a cadeira de Filosofia da Educação ficou vaga no Curso de Pedagogia, o Prof. Joel a assumiu interinamente e me indicou como monitor. A disciplina tinha uma carga horária de quatro aulas semanais das quais ele me destinou duas. Quando lhe perguntei o que eu deveria fazer naquelas aulas, ele me respondeu: “vá desenvolvendo seu plano”. Passei, então, a trabalhar aquele plano de curso com os alunos do terceiro ano de Pedagogia. Foi assim que completei meu 4º ano de Filosofia, já me iniciando no magistério de Filosofia da Educação. Em tom de humor eu dizia, às vezes, que eu fora uma espécie de monitor regente, pois era ainda aluno, mas já desenvolvia um programa próprio que, aliás, foi, no ano seguinte, encaminhado ao MEC como a programação da disciplina Filosofia da Educação para efeitos de reconhecimento do Curso de Pedagogia da PUC-SP (SAVIANI, 2002a, p.282).

A monitoria da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, iniciou Dermeval Saviani na docência, quando ele tinha apenas 22 anos de idade. Foi com essa pouca idade que ele desenvolveu, um plano de curso para a disciplina Filosofia da Educação do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em

entrevista realizada em 22 de maio de 2015, perguntamos a Dermeval Saviani sobre quais eram as referências básicas deste plano de curso, ao que ele respondeu:

A base do plano que desenvolvi, como monitor, no segundo semestre de 1966 para os alunos do terceiro ano de pedagogia, quando eu me encontrava no quarto ano, era o texto sobre a estrutura do sujeito humano que era analisada em três aspectos: o aspecto empírico (situação), o aspecto pessoal (liberdade) e o aspecto intelectual (consciência) aos quais eu ligava as principais correntes pedagógicas pela mediação de orientações filosóficas como o pragmatismo, psicologismo, naturalismo, sociologismo, moralismo, liberalismo e intelectualismo.

O plano de curso da disciplina de Filosofia da Educação, elaborado por Saviani, foi inserido na grade curricular do curso de Pedagogia e enviado ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC), o que indica que nele havia referenciais bibliográficos e teórico-metodológicos que foram considerados viáveis pelas pessoas responsáveis pelo Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), naqueles idos do ano de 1966. As relações estabelecidas entre Filosofia e Educação, entre Filosofia e Pedagogia, já indicavam um grau de maturidade intelectual do jovem Saviani, cuja cultura política fora construída de forma sistemática e permanente desde os tempos em que estudou em seminários.

Com o curso de Filosofia concluído ao final do ano de 1966, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Saviani completava um ciclo de escolarização que começara em 1951, quando iniciou o curso primário no Grupo Escolar de Vila Invernada (São Paulo), passando pelos Seminários de Cuiabá, Campo Grande e Aparecida do Norte. Do ponto de vista de sua origem familiar e social (filho de agricultores que não tiveram a possibilidade de estudar e que deixaram o campo na década de 1940 para enfrentar o labor urbano) e, levando em consideração, todos os processos de ruptura e tomadas de decisões, o jovem Saviani, com o diploma nas mãos, teria diante de si, inúmeras possibilidades, que em seus momentos de angústia, típicos da juventude e descritos em seus textos autobiográficos, ele chegou a julgar impossível a alguém de sua origem: “Universidade era uma coisa que nem remotamente fazia parte de meu universo familiar. A ideia que prevalecia era a de que estudo, de modo especial o de nível superior, não era coisa para pobres” (SAVIANI, 2002a, p. 280). A oportunidade da monitoria na PUC-SP foi a primeira experiência de uma trajetória docente, que levaria Dermeval Saviani a se tornar uma das principais referências na área da Educação no Brasil das últimas décadas.

A força da escolarização e do acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente acumulado pela Humanidade, como elemento de mediação da transformação

social, não ficou restrita à vida pessoal de Saviani, mas, é um elemento extremamente importante e presente em seus estudos e no bojo da Pedagogia Histórico-Crítica, da qual Saviani é o proponente.

No ano de 1967, oficialmente Saviani deu início à sua carreira docente, na condição não mais de monitor, mas, de professor, ministrando aulas no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (disciplina: Fundamentos Filosóficos da Educação) e no Ensino Médio (SAVIANI, 1992). Com diploma do Ensino Superior nas mãos, foram surgindo oportunidades de trabalho na carreira docente, mas, Saviani, por razões de segurança financeira, ainda mantinha suas atividades no Banco do Estado de São Paulo, do qual se demitiu em 1968, quando considerou ser possível manter-se, financeiramente, apenas com a docência.

A partir de 1967, iniciei oficialmente minha atividade docente simultaneamente no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e no Ensino Médio, no Colégio Estadual Prof. Ataliba de Oliveira e, no segundo semestre do mesmo ano, no Curso Normal do Colégio Sion. Nesse ano, em razão do pequeno número de aulas, tive que manter o trabalho no Banco do Estado de São Paulo, por uma questão de sobrevivência. Em 1968, aumentadas as aulas, demiti-me do Banco para me dedicar integralmente ao magistério. Em 1970, em consequência de aprovação em concurso público, assumi, como efetivo, a cadeira de Filosofia do Colégio e Escola Normal Estadual “Plínio Barreto”, em São Paulo, Capital. Iniciei a carreira de professor com muito entusiasmo e dedicação. Especialmente no nível universitário, eu considerava que o professor não poderia ser apenas um repetidor [...]; ele deveria ser também e, sobretudo, um pesquisador, um criador, alguém que se posicionasse ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento (SAVIANI, 2002a, p. 282,283).

Ser um professor pesquisador e não um mero repetidor é um desafio constante da docência, ao qual Saviani se comprometeu desde o início de sua carreira e, podendo contar com espaços de atuação que favoreciam a reflexão sobre a prática, Saviani foi elaborando seus próprios textos para dar aula. Sobre este contexto, é interessante notar o que afirma Libâneo (1994), no que se refere aos rumos que os jovens professores de Filosofia – José Carlos e Dermeval – deram às suas carreiras e ao papel do professor Joel Martins na vida de ambos, mencionando inclusive a disciplina “Problemas especiais de educação”, cursada por ambos:

Nessa altura, nossa estreia como bancários durou pouco. Dermeval foi lecionar Filosofia em uma escola pública e, mais tarde, foi chamado para trabalhar num órgão da Secretaria da Educação do Estado que cuidava de livros didáticos. Eu fui trabalhar num cursinho pré-vestibular organizado pelo Centro Acadêmico da São Bento. Antes da conclusão do curso, no final de 1966, ainda fizemos uma disciplina na Pedagogia com o professor Joel Martins, chamada “Problemas especiais de educação”, em que travamos contato com as ideias de Dewey e com o movimento escolanovista. Depois disso, cada um de nós seguiu seu rumo profissional. Dermeval foi convidado para lecionar na PUC pelas mãos do professor Joel Martins e eu fui ser diretor de uma das unidades do Ginásio Experimental da Lapa, também pelas mãos do mesmo professor (LIBÂNEO, 1994, p. 26).

Joel Martins iniciara dois grandes educadores e amigos, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, cujos caminhos novamente se encontrariam nos debates educacionais das décadas subsequentes e ambos desenvolveriam suas próprias pedagogias, respectivamente, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Vale, no entanto, um dado interessante: Libâneo foi orientando de Saviani em seu doutorado realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): “Em 1990 defendi minha tese de doutorado: *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho – Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*, orientado por Dermeval” (LIBÂNEO, 1994, p. 30).

Foi ainda no último ano da graduação em Filosofia (1966), que Saviani conheceu o professor Antônio Joaquim Severino – também um importante elemento na rede de sociabilidade que havia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) naqueles idos da década de 1960 – que assim se refere a este contexto:

[...] Conheci o Dermeval nos idos de 1966, na condição de seu professor de História da Filosofia Contemporânea, no 4º ano de Filosofia da FFCL de São Bento da PUC/SP. Fazia parte da primeira turma com a qual fiz a minha estreia como professor universitário no Brasil. [...] Desde o início, Dermeval se sobressaía, sempre disposto a perguntar, a debater, a contribuir para o esclarecimento das dúvidas, aberto ao diálogo construtivo. Aos poucos fomos estreitando nosso relacionamento, sempre trocando ideias a respeito de nossos pontos de vista e de nossos planos acadêmicos e profissionais. Àquela altura, Dermeval era também devotado professor de Filosofia em cursos colegiais, experiência da qual se orgulhava e da qual sempre nos falava com carinho, vendo sempre um valor formativo muito grande no ensino da Filosofia aos adolescentes (SEVERINO, 1994, p. 13,14).

A concepção que Saviani tinha acerca do trabalho e da função do professor, como alguém que não deve ser meramente um repetidor, mas, um pesquisador que possa contribuir para o desenvolvimento da área em que atua, por certo favoreceu a valorização do seu trabalho nos cursos colegiais e o motivou a preparar seus próprios textos para ministrar suas aulas no Ensino Superior.

Essa constante preocupação em compreender e formular teoricamente os dados fornecidos pela experiência aliada ao entendimento de que o professor universitário deve ser também um pesquisador fez com que eu passasse a produzir eu próprio aquilo que chamei de “textos de apoio para seminários” a partir dos quais se desenvolviam as aulas, estimulando-se o trabalho intelectual e a reflexão crítica dos alunos (SAVIANI, 2011b, p. 211).

Enquanto isso, Saviani também refletia intensamente sobre o seu trabalho em realidades tão diferentes no Ensino Médio: o Colégio Sion e escolas estaduais públicas e periféricas, e, neste início de carreira, imbuído de seus estudos na área da Pedagogia, Saviani tratou de aplicar uma mesma lógica apoiada nos princípios de liberdade e responsabilidade e,

a resposta distinta dos diferentes grupos de alunos, bem como situações específicas de sala de aula daqueles idos de 1967, foram fazendo Saviani repensar os fundamentos pedagógicos de John Dewey e a se perceber um professor nem tradicional (fundamentado na Pedagogia Tradicional) e nem escolanovista (fundamentado na Pedagogia Nova).

John Dewey (1859-1952), foi um filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, que exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Segundo Moacir Gadotti (2006), Dewey “[...] foi o defensor da *Escola Ativa*, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para que a *Escola Nova* se propagasse por quase todo o mundo. [...] Dewey priorizava o aspecto psicológico da educação, em prejuízo da análise da organização capitalista da sociedade, como um fator essencial para a determinação da estrutura educacional” (p. 148,149).

O Escolanovismo ganhou projeção no Brasil com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932, que teve em Anísio Teixeira (1900-1971), que fora aluno de John Dewey, um dos seus grandes expoentes. Saviani (2007b), considera que a Pedagogia Nova tem como ponto de partida a Pedagogia Tradicional, propondo uma série de inversões. De forma geral, enquanto para a Pedagogia Tradicional o importante é aprender, para a Pedagogia Nova o importante é “aprender a aprender”. Nas palavras de Saviani (2007b, p.9):

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretívismo, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Estaria Saviani, no início de sua carreira docente, orientando sua prática pelos referenciais do Escolanovismo e do pensamento de John Dewey? Desde a década de 1930, o Escolanovismo era a principal referência pedagógica de renovação, inspirando principalmente os jovens professores. Segundo Libâneo (1994, p.26), ele e Saviani tomaram contato com as ideias de Dewey e com o movimento escolanovista ao cursar a disciplina “Problemas especiais de educação” (ministrada pelo professor Joel Martins), no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 1966. Em entrevista a nós concedida em 20 de maio de 2015, Saviani afirmou que não chegou a tomar o pensamento

de Dewey e o Escolanovismo como referência pedagógica, nem mesmo no início da carreira docente.

Não. Dewey e o Escolanovismo não chegaram a ser referência, diretamente, nem mesmo no início de minha carreira docente. Isso porque o próprio tomismo, que era a referência principal do Curso de Filosofia da PUC-SP, era fortemente crítico do pragmatismo, base filosófica de Dewey e do Escolanovismo. Aliás, em meu quarto ano de filosofia, na disciplina história da filosofia contemporânea, ao ser exigido para avaliação do aproveitamento a realização de um trabalho monográfico sobre determinado filósofo que cada aluno deveria escolher, minha escolha recaiu sobre William James, figura central da filosofia pragmatista, exatamente porque, já tendo me decidido por especializar-me em filosofia da educação à vista do convite que havia recebido para lecionar essa disciplina na própria universidade, queria aprofundar minha crítica ao pragmatismo dada a importância dessa corrente filosófica para a pedagogia. O que, talvez, eu tenha retido do movimento escolanovista foi a crítica à pedagogia tradicional e a necessidade de desenvolver métodos ativos o que, entretanto, procurei realizar por outro caminho que não o Escolanovismo.

Mesmo não sendo um adepto do pragmatismo, do pensamento de Dewey e do Escolanovismo, Saviani tratou de aplicar com seus alunos da Educação Básica os princípios de liberdade e responsabilidade, que estavam no bojo do pensamento de Dewey, portanto da Escola Nova – o que por certo lhe traria elementos para fortalecer a sua crítica a esses referenciais. Os ideais de liberdade e responsabilidade, a partir da realidade socioeconômica distinta dos alunos do jovem professor Saviani, foram encarados de forma diferente, visto que os alunos da Escola Estadual Prof. Ataliba de Oliveira, estavam acostumados à privações, enquanto as alunas do Sion, estavam, acostumadas à regalias e poucas obrigações.

[...] ao iniciar as aulas de filosofia e de história da arte para os alunos do primeiro ano do curso clássico, apresentei a eles minha concepção pedagógica e como iria trabalhar com eles. Deixei claro, então que minhas aulas iriam orientar-se pela combinação dos princípios da liberdade e da responsabilidade. Isso significava que eu daria as orientações, indicando os temas a serem desenvolvidos, os procedimentos que seriam adotados, as tarefas a serem cumpridas pelos alunos e, conforme o princípio da liberdade, cada aluno poderia acatar ou não minhas orientações. No entanto, pelo princípio da responsabilidade, cada um assumiria inteiramente as consequências de suas opções. [...] dei início às atividades tendo obtido a plena adesão dos alunos que responderam positivamente à minha proposta. [...] ao iniciar as aulas de história e filosofia da educação no Curso Normal do Colégio Sion, ensaiei trabalhar com a mesma orientação que expus às alunas e dei início às atividades. [...] Verifiquei que as alunas não levaram a sério minha proposta e não acompanhavam minha aula [...] (SAVIANI, 2011b, p. 198,199).

A constatação de que os princípios de liberdade e responsabilidade não eram encarados da mesma forma por seus alunos, levou Dermeval Saviani a elaborar uma primeira contraposição ao pensamento pedagógico de John Dewey, que incluía, no caso das meninas do Sion, a necessidade de inverter a lógica “liberdade e responsabilidade” para “responsabilidade e liberdade”, colocando a tônica no dever e não no direito. Saviani (2011b)

indica que tal inversão, bem como o fato dele ter recorrido à sua autoridade de professor junto às meninas do Sion, fez com que obtivesse o respeito e a interação destas alunas à sua pessoa e às suas aulas.

Em síntese, pareceu-me que os alunos da periferia, cujas condições sociais impunham uma vida mais de constringências e imposições do que de opções; mais de deveres do que de direitos, com obrigações que, se não cumpridas, acarretavam consequências muito concretas, esses alunos valorizavam extremamente minha proposta pedagógica. Já as meninas do Sion, cuja situação social, ao contrário, propiciava mais opções que imposições; mais direitos que deveres, não estando as transgressões às normas vigentes sujeitas a consequências mais graves, estas alunas deram de ombros para o encaminhamento pedagógico por mim utilizado no início das aulas. [...] Concluí, então, que o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos. Pareceu-me que o papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde (SAVIANI, 1992, s/n).

O elemento socioeconômico que não aparece na perspectiva de John Dewey, começou a incomodar Dermeval Saviani: as situações concretas da vida⁴⁰, fez com que as pessoas encarassem a realidade e a própria escola de forma distinta, e princípios como liberdade e responsabilidade, passaram a ter conotações diferentes, tendo sido necessário inverter a lógica com as meninas do Sion para que elas pudessem compreender a seriedade do professor Saviani naquele contexto. Portanto, o pressuposto escolanovista de que a escola deveria organizar as experiências já vivenciadas pelos alunos e partir dos seus interesses começou a ser questionada por Saviani, que passou a conceber que “o papel da escola não é [...] reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011b, p. 201). Parecia ser preciso orientar a prática pedagógica para além dos ideais tradicionais e escolanovistas.

A percepção de Saviani, de que suas ações, enquanto professor, não se encaixavam, nem nos moldes da Pedagogia Tradicional e nem nas propostas da Escola Nova, foi ficando cada vez mais clara, e, em sua memória, Saviani tem marcado um momento específico do esclarecimento desta percepção: trata-se da manhã do sábado, 22 de outubro de 1967. Saviani (2011b), descreve que naquela manhã ele tinha aula no Colégio Sion, e, em sua

⁴⁰ “Situações concretas”, isto é, um todo articulado tal como o entendera Marx no *Método da economia política*: ‘o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade’ (Marx, *Contribuições para a crítica da economia política*, Lisboa, Estampa, 1974, p. 229). Assim, é “Análise concreta, ou seja, o procedimento que permite apreender a situação (o concreto real) e reproduzi-lo no plano do pensamento: ‘o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado’ (idem, *ibidem*). SAVIANI, Dermeval. Gramsci na educação brasileira. In: RAGAZZINI, Dario. **Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci**. Trad. Maria de Lourdes Menon. Campinas, São Paulo: Autores e Associados, 2005, p. 21, (p.1-25).

programação, aquela aula era para concluir a análise, iniciada duas semanas antes, sobre os “elementos da estrutura do homem”⁴¹. O objetivo desta análise era a discussão sobre “[...] o homem como um ser situado, determinado pelos condicionantes externos” (SAVIANI, 2011b, p.201) e, para isso o jovem professor Saviani havia escolhido uma reportagem sobre preconceito racial, que havia sido publicada na *Revista Realidade*⁴². Porém, a realidade da sala de aula daquela manhã de sábado, exigiria de Dermeval Saviani uma alteração no recurso didático a ser utilizado – a reportagem foi substituída pela letra de uma música – levando em consideração o interesse das meninas do Sion, sem, contudo, perder de vista o programa de estudo que tinha proposto e que precisava ser concluído naquela aula. O que provocou a modificação na intervenção do jovem professor, foi o acontecimento da noite anterior: na sexta-feira, 21 de outubro de 1967, havia ocorrido o III Festival da Música Popular Brasileira – este evento era produzido pela TV Record. Saviani (2011b) afirma que os quatro primeiros classificados do referido festival foram, respectivamente: Edu Lobo, com a música “Ponteio”; Gilberto Gil, com a música “Domingo no Parque”; Chico Buarque, com a música “Roda Viva” e Caetano Veloso, com a música “Alegria, Alegria”. Havia, então, naquela manhã de 22 de outubro de 1967, uma euforia entre as meninas do Sion, que queriam comentar sobre o Festival nas aulas e com os professores – essa foi a sugestão das alunas do professor Saviani para aquela manhã de sábado: [...] quando subi as escadas do Colégio Sion no sábado, dia 22, as alunas me cercaram e disseram: “professor, vamos discutir o festival? Na aula de sociologia nós discutimos e foi tão bacana!” (SAVIANI, 2011b, p. 201).

Dermeval Saviani se via naquele momento confrontado com a programação que havia feito para disciplina que ministrava, “História e Filosofia da Educação”, e o interesse das alunas – discutir o “III Festival de Música Popular Brasileira”. Ao jovem professor era dada a oportunidade de tomar uma posição que, poderia ser baseada na Pedagogia Tradicional e, assim, dar a aula que havia preparado, independentemente dos interesses de suas alunas, ou, de outra feita, poderia assumir uma posição oposta e baseada nos referenciais da Pedagogia Nova, e, assim, atender aos interesses das alunas, ainda que isso custasse, a suspensão do conteúdo. Haveria uma terceira opção que estivesse além destas duas

⁴¹ Em sua tese de doutoramento, defendida em 18 de novembro de 1971, Dermeval Saviani apresenta uma discussão sobre os “elementos constitutivos da estrutura do homem”.

⁴² A *Revista Realidade*, pertencente ao Grupo Abril, foi lançada no mês de abril de 1960, circulando mensalmente até o início da década de 1970, tendo sido “um marco na história da reportagem brasileira. [...] esta publicação revolucionou tanto pela amplitude da abordagem temática quanto pela linguagem utilizada. O jornalismo produzido por *Realidade* introduziu o segmento brasileiro de revistas de informação geral na imprensa moderna [...]” MORAES de, Vaniucha; IJUIM, Jorge Kanehide. O Jornalismo Literário de Realidade (1966-1968) – disponível em http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos12_d.htm - acesso em 01-04-2014.

possibilidades? Encontrar uma resposta a essa questão, levaria Dermeval Saviani a começar a esboçar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Olhei para aquelas meninas agitadas e logo percebi que, naquele dia, ou eu discutia o festival, ou não faria nada. Pausadamente – enquanto passava em revista mentalmente as músicas vencedoras para ver qual delas se prestava melhor ao objetivo daquela aula de discutir o homem como um ser determinado, condicionado pela situação em que se encontra – respondi a elas: “está bem. Vamos discutir o festival” (SAVIANI, 2011b, p. 202).

Ao dizer que passara, mentalmente, as músicas do III Festival, Saviani indica que partilhava de toda a efervescência cultural produzida por estes festivais. A primeira música que Saviani (2011b) afirma que lhe veio à mente foi “Roda Viva”, mas, como suas alunas lhe informaram que já haviam discutido essa música na aula de Sociologia, acabou por escolher a canção “Alegria, Alegria”⁴³, cuja letra foi posta no quadro-negro por uma das alunas.

Saviani sugeriu que, inicialmente, suas alunas se reunissem em grupo para discutir a letra da música e depois isso também seria feito com toda a classe. A letra da referida música, “Alegria, Alegria”, segundo Saviani (2011b), permitiria discutir a condição do homem como alvo de um constante bombardeamento e incitações do mundo à sua volta, o que remeteria a discussão para a questão do homem como um ser condicionado pelas circunstâncias em que se encontra e, portanto, para a proposta da aula: concluir a análise dos “elementos da estrutura do homem”. A condução da aula por este caminho, estaria permitindo a Saviani, aliar o conteúdo previsto com o interesse das alunas do Sion, o aspecto lógico com

⁴³ Caminhando contra o vento
Sem lenço, sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou

O sol se reparte em crimes,
Espaçonaves, guerrilhas
Em cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e brigitte bardot
O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia
Eu vou

Autor: Caetano Veloso – disponível em: <http://analisedeletras.com.br/caetano-veloso/alegria-alegria/> - acesso em 05/10-2014

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou
Por que não, por que não

Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço, sem documento,
Eu vou

Eu tomo uma coca-cola
Ela pensa em casamento
E uma canção me consola
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome sem telefone
No coração do Brasil

Ela nem sabe até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito
Eu vou
Sem lenço, sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo, amor
Eu vou
Por que não, por que não

o psicológico, o intelectual com o sentimental, o aspecto disciplinar/intencional com o espontâneo. Estaria aí a chave para a superação das propostas da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova?

Assim foi que, substituindo a reportagem sobre preconceito racial pela letra da música “Alegria, alegria”, dei sequência ao programa da disciplina tratando do tema definido para aquela aula, ou seja, “o homem como um ser situado”, atingindo, portanto, o objetivo previsto. Desse fato, é possível tirar duas conclusões importantes para o entendimento da pedagogia como teoria da educação (SAVIANI, 2011b, p. 202-203).

As duas conclusões a que Saviani (2011b) se refere são: primeira – ele não se enquadrava nem como um professor tradicional nem como um professor escolanovista; segunda – técnica e arte são coisas distintas e ambas têm o seu lugar, o seu papel no campo da educação. Vejamos como ele descreve a primeira conclusão:

Se eu fosse um professor tipicamente tradicional, minha reação normal em resposta ao pedido das alunas para discutir o festival seria: “o que é isso meninas! Aula é aula; festival é festival!” [...] Essa resposta encontra seu fundamento na teoria da pedagogia tradicional, segundo a qual no processo educativo a razão deve prevalecer sobre a emoção, o aspecto lógico sobre o psicológico e os conteúdos sobre os métodos ou procedimentos. Inversamente, caso eu fosse um professor tipicamente escolanovista, minha reação seria diversa e eu responderia ao pedido das alunas da seguinte forma: “ótimo meninas! Vamos discutir o festival, já que esse se apresenta como um interesse genuíno de vocês!”. Essa outra resposta está respaldada na pedagogia nova para a qual, inversamente, a emoção deve preceder a razão, o aspecto psicológico impõe-se sobre o lógico e os métodos sobre os conteúdos. [...] No entanto, minha reação não coincidiu nem com aquela própria do professor tradicional, nem com a do professor escolanovista. Penso que minha atitude poderia ser descrita como estando além dessas duas correntes pedagógicas. Com efeito, não deixei de levar em conta o interesse das alunas e, ao mesmo tempo, não perdi de vista o objetivo daquela aula, tendo ajustado os procedimentos sem abrir mão da finalidade que guiava a programação da disciplina história e filosofia da educação no Curso Normal. Assim, embora naquele momento eu não tivesse ainda elaborado os elementos teóricos da orientação que depois vim a denominar “pedagogia histórico-crítica”, minha atitude já convergia nessa direção (SAVIANI, 2011b, p. 203-204).

Embora neste momento, nos idos do ano de 1967, como o próprio Saviani afirma ainda não estivessem sendo elaborados os elementos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica propriamente dita, a percepção de que ele não se enquadrava nem como um professor tradicional nem escolanovista, o fez refletir e aprofundar seus estudos – é deste mesmo contexto seu desligamento do Movimento Estudantil e o aprofundamento de importantes redes de sociabilidade dentro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que em muito colaboraram para o percurso de seus estudos e para a elaboração dos elementos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, cujo marco de uma configuração mais clara, segundo Saviani (2005b, p. 70) está no ano de 1979. Embora Saviani aponte esse marco (1979), como um ponto importante para a configuração da Pedagogia Histórico-Crítica, ele mesmo afirma

que foi em um texto de dez anos antes, datado de 16 de novembro de 1969 que aponta para sua primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação (SAVIANI, 2011b, p. 212, 2017).

Quanto à segunda conclusão a que o jovem professor Dermeval Saviani chegou naquela manhã de sábado do dia 22 de outubro de 1967, referente à distinção entre técnica e arte na educação, eis o que ele afirma:

A técnica é definida como a maneira considerada correta de se executar uma tarefa. Como tal, ela caracteriza-se por um conjunto de regras extrínsecas que são compendiadas tornando-se suscetíveis de serem apropriadas e aplicadas na atividade prática. Implica, pois, repetitividade. A arte, por sua vez, também se refere à realização prática. Entretanto, diferentemente da técnica, ela define-se por regras intrínsecas, ditadas pela própria obra a ser feita. Implica, pois, originalidade. Ora no campo da educação nós encontramos ambas as dimensões. Pela dimensão técnica, é possível extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo. Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas [...]. No entanto, o trabalho educativo, além da dimensão técnica, contém também uma dimensão artística. Ou seja, a obra educativa reveste-se de um alto grau de originalidade que dita ao educador determinadas regras de caráter intrínseco [...]. Esse aspecto artístico que em condições normais convive com o aspecto técnico, exigindo do professor que encontre a medida adequada de combinação de regras intrínsecas e extrínsecas na realização de sua tarefa, em determinados momentos pode manifestar-se de forma mais saliente (SAVIANI, 2011b, p. 204- 205).

A distinção entre esses elementos foi muito importante para Saviani naquela manhã do dia 22 de outubro de 1967, no Colégio Sion, onde ele se valeu da técnica para cumprir o conteúdo previsto e da arte para ajustar os procedimentos, valorizar os interesses e manter a finalidade da aula, inclusive em entrevista a Diana Vidal em 15 de maio de 2009, indica que este episódio está entre suas experiências e lembranças mais significativas (VIDAL, 2011, p. 36). Por essa razão, é que Saviani (2011b) afirmou: “Essa vivência concreta da relação dialética entre arte e técnica na realização prática do ato educativo foi outro elemento que veio a se incorporar na elaboração teórica da pedagogia histórico-crítica” (p.205). Foi o compromisso intelectual e social com a docência que permitiu a Saviani começar a esboçar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica ainda no final da década de 1960, levando em consideração experiências desta fase inicial de sua carreira docente. O jovem professor, se mostrava disposto a refletir sobre sua prática, a aprofundar seus estudos e a se dedicar ao ensino.

Neste mesmo contexto, o jovem Saviani não apenas pensava sobre sua prática, elaborava seus próprios textos e refletia sobre a realidade brasileira, mas, também ampliava sua cultura política e construía importantes “redes de sociabilidade e solidariedades de idade,

de geração e de estudo” que, lhe impulsionaram no momento inicial de sua carreira, enquanto professor da Educação Básica e do Ensino Superior.

Quanto à cultura política ainda em formação é importante considerar que, apesar de toda a repressão típica do período da Ditadura Militar (1964-1985), cuja implantação coincidiu com o ingresso de Saviani na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 1964, ele teve acesso a todo um conjunto de leituras que foram formando sua cultura política, desde os tempos em que estudou em seminários – tempo marcado não apenas pela rotina e disciplina, mas também por um clima de renovação do Cristianismo e da espiritualidade católica, que impactou toda uma geração de intelectuais que iniciaram a formação pelos seminários. Da mesma forma, a cultura política que Saviani constituiu naqueles anos de PUC-SP quer como aluno quer como docente, marcaram profundamente a sua vida, pois, foi nesse tempo que ele fez algumas escolhas teóricas e metodológicas que se revelam ao longo de sua trajetória intelectual, de sua produção acadêmica e de seus posicionamentos políticos.

Quanto às “redes de sociabilidade”, às “solidariedades de idade, de geração e de estudo”, constituídas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), vale dizer que foram frutos de convivências proveitosas tanto do ponto de vista pessoal quanto acadêmico e, podemos afirmar que, inicialmente, entre o início da década de 1960 a meados da década de 1970, Saviani fez parte da rede de sociabilidade de professores como Joel Martins e Casemiro dos Reis Filho; já a partir da segunda metade da década de 1970, Saviani começava a constituir a sua própria rede de sociabilidade. Um marco da constituição da “rede de sociabilidade” de Saviani, está na primeira turma do doutorado em Educação da PUC-SP, implantado em 1977. Já esboçamos alguns aspectos da importância do professor Joel Martins na vida de Saviani e ainda trataremos de outros, mas, neste momento, queremos destacar o papel do professor Casemiro dos Reis Filho na vida de Saviani, ainda em início de carreira docente.

A relação entre Dermeval Saviani e Casemiro dos Reis Filho, foi de tal amplitude que Saviani, organizou a obra “Intelectual, Educador, Mestre: a presença do professor Casemiro dos Reis Filho na educação brasileira”, publicada em 2003, pela Editora Autores Associados – o que demonstra, entre outros aspectos, o reconhecimento do papel deste intelectual para a educação brasileira e também na vida pessoal de Saviani e de outros educadores e intelectuais. Casemiro dos Reis Filho nasceu em 1927, na cidade Pontal, tendo concluído o Curso Normal na cidade de São José do Rio Preto no ano de 1950 e ingressado no curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1951. Atuou como

professor primário, secundário e universitário. Doutorou-se na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1974, com a tese intitulada “Reforma republicana do ensino público paulista: fase de implantação (1890-1896)” – tal tese foi publicada em livro sob o título “A educação e a ilusão liberal” (1981). Atuou em programas de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faleceu em 2001 na cidade de Campinas (SAVIANI, 2003a).

O professor Casemiro dos Reis Filho, no ano de 1967, assumiu, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a cadeira de Filosofia da Educação, que ficara vaga no segundo semestre de 1966, com o retorno do professor Stanley Krauss aos Estados Unidos e que fora assumida interinamente pelo professor Joel Martins, tendo Dermeval Saviani como monitor. Com a chegada do professor Casemiro e, sendo Saviani já graduado em Filosofia, pôde assumir, como assistente, a disciplina Filosofia da Educação – trabalharia junto com Casemiro.

[...] na vaga deixada pelo professor Stanley Krauss, foi contratado o professor Casemiro dos Reis Filho. A disciplina Filosofia da Educação foi desdobrada em duas: Fundamentos Filosóficos da Educação, com duas aulas semanais, no segundo ano do curso de Pedagogia, e Filosofia da Educação, com três aulas semanais, no terceiro ano. Já formado, fui contratado como assistente da cadeira de Filosofia da Educação, tendo assumido a disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação, ficando a disciplina Filosofia da Educação sob responsabilidade do professor Casemiro dos Reis Filho. Em 1968, Casemiro se deslocou para História da Educação e eu me tornei responsável pela cadeira de Filosofia da Educação em sua totalidade (SAVIANI, 2005a, p.22-23).

Assim, com pouco mais de um ano após ter concluído a graduação em Filosofia e com apenas 25 anos de idade, Saviani já era responsável pela cadeira de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em sua totalidade e estava totalmente envolvido pela docência, tanto é que foi no ano de 1968, que ele deixou de trabalhar no Banco do Estado de São Paulo para se dedicar integralmente às atividades docentes na Educação Básica e no Ensino Superior.

Sobre o tempo em que Dermeval Saviani e o professor Casemiro dos Reis Filho trabalharam juntos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Saviani afirma que foi um tempo bastante produtivo intelectualmente, inclusive é possível perceber uma semelhança de trajetória entre eles: ambos atuaram, inicialmente, na área de Filosofia da Educação e, posteriormente, se inclinaram para a área de História da Educação, legando, ao debate educacional, importantes obras, em ambas as áreas. Outra semelhança é que ambos trabalharam tanto na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), quanto na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), aliando pesquisa e docência.

Casemiro era um homem de ação. Era, por excelência, um educador. Gostava de estar em sala de aula, no trabalho de formação dos jovens. E gostava também de arregaçar as mangas e pôr a mão na massa, criando, organizando e implementando as estruturas necessárias para viabilizar o trabalho formativo, tendo em vista o desenvolvimento da educação em todos os seus aspectos (SAVIANI, 2001a, p. 175).

O professor Casemiro, segundo Saviani (2003a), ao concluir a escolarização primária e ginásial, fez, simultaneamente, na cidade de São José do Rio Preto, o Curso Técnico em Contabilidade na Escola Técnica de Comércio “D. Pedro II” e o Curso Normal no Instituto de Educação Estadual “Monsenhor Gonçalves” – antes disso, Casemiro havia cursado, na Universidade do Ar do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), também em São José do Rio Preto, o curso comercial radiofônico. O próximo passo de Casemiro foi sair do interior e ir para São Paulo tendo em vista prosseguir seus estudos: em 1951, ingressou em dois cursos na Universidade de São Paulo (USP): Pedagogia e Economia – a esta altura, já trabalhava como professor substituto na escola primária anexa ao Instituto de Educação “Caetano de Campos”. Posteriormente, Casemiro prestou concurso público na área de Sociologia e foi trabalhar em Registro (interior do Estado de São Paulo) – neste contexto, precisou abandonar o curso de Economia para dar sequência à docência e ao curso de Pedagogia.

Ao formar-se, em 1955, Casemiro retornou para São José do Rio Preto, onde exerceu novas funções na área de Educação que ultrapassariam a Educação Básica, pois, atuou na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, tendo assumido a Cadeira de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia. Por ocasião do Golpe Militar de 1964, a referida faculdade foi alvo da repressão e o professor Casemiro foi preso – ficou detido por 55 dias – segundo Saviani (2001a), o trabalho do professor Casemiro, intitulado “*Índice básico da legislação do ensino paulista, 1890-1945*”, foi considerada uma obra subversiva, levando Casemiro a perder todos os seus cargos, inclusive os que obtivera por concurso público. Em 1965, o professor Casemiro resolveu ir para São Paulo, nas palavras de Saviani (2001a, p. 169): “sem lenço e sem documento” (para lembrar a canção “Alegria, Alegria”, de Caetano Veloso) e, procurando refazer sua vida, tornou-se vendedor de *Enciclopédia Barsa*. Foi na tentativa de vender uma coleção desta enciclopédia, que o professor Casemiro recebeu uma proposta para dar aula em dois colégios no bairro Ipiranga, retomando então a carreira docente.

Neste mesmo contexto, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), passava por um processo de renovação – uma universidade privada e confessional, cuja natureza tende ao conservadorismo, passava por um processo de renovação e o Estado, cuja

natureza deve ser o público, o bem comum e o laico, passava por um processo de endurecimento que atingiria diretamente as universidades, os professores e os estudantes – o professor Casemiro, seria convidado a participar desta empreitada na PUC-SP e, pelas mãos de José Massafumi Nagamine, então Secretário da Faculdade de São Bento (PUC-SP), ele foi novamente conduzido ao meio acadêmico. Entre os empreendedores do processo de renovação da PUC-SP, além de Nagamine, estavam o Padre Enzo de Campos Gusso e o professor Joel Martins – tal processo ocorria sob os ventos de renovação trazidos pelo Concílio Vaticano II e pelas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961). Portanto, o projeto de reforma da PUC-SP, era anterior à Reforma Universitária de 1968, determinada pela Lei 5.540/68. Segundo Saviani (2001a), o professor Casemiro atuou ativamente na implantação do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação⁴⁴ na PUC-SP, além de supervisionar as atividades de todas as turmas em todos os períodos, e isso de forma incansável, o que acabou levando o professor Casemiro a assumir os cargos de Vice-Reitor Acadêmico e Vice-Reitor Administrativo, respectivamente entre 1976-1980 e 1980-1984. Mesmo trabalhando em uma universidade particular, o professor Casemiro não abandonou seus ideais em favor da escola pública, da qual foi um árduo defensor desde os tempos em que a Lei 4.024/61, tramitava no Congresso Nacional (processo que se estendeu do fim da década de 1940 até 1961).

Toda essa descrição que fizemos sobre a trajetória do professor Casemiro foi para indicar que quando Saviani o conheceu, ele já tinha uma considerável experiência docente e uma sólida formação intelectual, além de engajamento político – o que por certo contribuiu diretamente para a cultura política do jovem Saviani, ainda em formação.

Com a ida do professor Casemiro dos Reis Filho para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), começava o convívio com Saviani, que afirmou: “Iniciamos aí uma interlocução fecunda, somente interrompida com sua morte em 24 de fevereiro de 2001” (SAVIANI, 2001a, p. 169). Sobre o tempo que dividiram as aulas da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da PUC-SP, Saviani (2001a), afirma:

⁴⁴ O Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP, introduzido no contexto da Reforma Universitária, tinha tripla função: “(a) recuperar falhas evidenciadas pelos vestibulares no perfil de cultura dos novos alunos, (b) orientar para escolha das carreiras e (c) proporcionar estudos básicos para os ciclos ulteriores” (REFORMA universitária: relatório do Grupo de Trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v.50, n. 111, p. 119-175, jul/set 1969, p. 131; apud ROTHEN, José Carlos. **Funcionário Intelectual do Estado – um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação**. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba – Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, 2004, p.69).

Pela nossa interação, os programas das duas disciplinas, embora desenvolvidos de modo autônomo, se articulavam. Ao mesmo tempo, iniciamos um processo de trabalho em equipe, como forma de preparar novos professores e pesquisadores ao incorporar alunos como monitores que, uma vez formados, eram contratados como auxiliares e prosseguiram sua formação no mestrado e, depois, no doutorado (p. 169).

Saviani (2001a), ao afirmar que ele e o professor Casemiro, tinham a preocupação de preparar novos professores que pudessem ingressar na Pós-Graduação, evidencia o compromisso com a formação de quadros que havia dentro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nas décadas de 1960 e 1970, que, tendo passado pelas mãos de Joel Martins, Casemiro dos Reis Filho e Dermeval Saviani, legou ao meio acadêmico, vários professores e pesquisadores que, ao longo de mais de 30 anos, têm dado sua contribuição ao debate educacional no Brasil, atuando em universidades, órgãos governamentais, grupos de pesquisa, etc. Fazendo um balanço da contribuição do professor Casemiro à PUC-SP, Saviani (2001a), afirma:

[...] contribuindo decisivamente para transformar a PUC-SP, de uma escola acanhada que era na época, numa grande universidade, que veio a desempenhar papel importante no desenvolvimento da cultura e da educação brasileiras no período em que as universidades públicas se encontravam tolhidas em suas ações pelo controle autoritário exercido sobre elas pelo regime militar (p. 174).

Assim, comprometidos com o ensino e com a pesquisa, Saviani e o professor Casemiro desfrutavam de uma convivência diária. Em entrevista a Vidal (2011)⁴⁵, Saviani afirma que este foi um tempo em que havia espaço para a troca de ideias e para o debate sobre fundamentos teóricos. Ao tratar do momento específico em que Casemiro passou a se dedicar à área de História da Educação, enquanto ele, Saviani, assumia na totalidade a disciplina de Filosofia da Educação, ambos trabalhando no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), eis o que Saviani afirma:

Nessa condição, interagi muito fortemente com ele. Tínhamos contatos quase diários, inclusive tomando o mesmo ônibus [...]. Nessas conversas eu lhe contava meus projetos, minhas ideias, minhas reflexões sobre Educação e Filosofia, com o entusiasmo próprio de quem estava iniciando com muita garra a carreira docente. Num desses momentos ele me disse: “Pois é; se você pretende, mesmo seguir por esse caminho, você terá que enfrentar o estudo de Marx”. Eu lhe respondi, de imediato: “E qual o problema?”. Claro que já tinha alguns conhecimentos de Marx; mas, a partir daí, procurei fazer leituras mais sistemáticas, começando pelos “Manuscritos econômico-filosóficos”. Depois, a partir do final da década de 1970 e do início dos anos 1980, inclusive por solicitação dos alunos do doutorado, fiz uma leitura sistemática bastante completa de Gramsci e refiz a leitura de Marx desde os primeiros escritos até *O Capital* (SAVIANI, em entrevista concedida em 15 de maio de 2009, In: VIDAL, 2011, p. 35).

⁴⁵ Entrevista concedida em 15 de maio de 2009.

Podemos perceber, claramente, a importância do professor Casemiro na vida de Saviani, que o nomeou, na obra que organizou em 2003, como “Intelectual, Educador, Mestre” – palavras que indicam exatamente o que Casemiro representou na juventude de Saviani, ou seja, alguém que contribuiu para seu desenvolvimento intelectual, sugeriu leituras e possibilitou o diálogo. Saviani, neste final da década de 1960, se inclinava cada vez para as leituras marxistas – caminho indicado pelo próprio professor Casemiro – as quais se tornariam a chave-mestra de seus estudos, incluindo sua tese de doutoramento que defendeu em 1971. Portanto, a cultura política que Saviani adquiriu na juventude se prolonga por sua trajetória, admitindo, evidentemente, rupturas e continuidades típicas do processo de maturidade e autonomia intelectual.

O convívio entre o professor Casemiro e Saviani não se restringiria à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), eles tiveram um breve tempo de convívio na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e atuaram juntos no mercado editorial – o mercado editorial, as revistas, periódicos e outros mecanismos de divulgação de pesquisas e estudos, constituem importantes redes de sociabilidade, no processo de constituição dos intelectuais.

Desde 1976, o professor Casemiro passou a trabalhar na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mantendo, segundo Saviani (2001a), suas atividades na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em uma escola pública, o “Instituto de Educação Alexandre de Gusmão”, “[...] num claro indicativo de seu gosto pelo ensino e da sua percepção de que é necessário aliar ao trabalho desenvolvido na Universidade, o contato permanente com a rede escolar pública que se destina à maioria da população brasileira” (p.170). Na UNICAMP, o professor Casemiro ministrou disciplinas da área de História da Educação no curso de Pedagogia e foi um dos fundadores da Pós-Graduação em Educação desta universidade.

Em 1980, Saviani também começou a trabalhar Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mantendo, porém, suas atividades na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), novamente na companhia do professor Casemiro, porém ali a convivência profissional entre eles seria breve. O professor Casemiro sofreu um derrame, vindo a se aposentar no ano seguinte, 1981. Porém, a doença do professor Casemiro pode tê-lo afastado da sala de aula, mas, não da luta pela escola pública e pela divulgação dos estudos na área da educação – é aí que entra a constituição de mais um elemento importante da “rede de sociabilidade” entre Saviani, o professor Casemiro e outros pesquisadores da área da educação daqueles idos do final dos anos 1970 e início dos anos 1980: a constituição de uma

editora que pudesse publicar o que estava sendo pesquisado e produzido por educadores que se propuseram a fazer pesquisa em um país onde os incentivos eram poucos, sobretudo, em se tratando de pesquisadores que se inclinavam para uma reflexão crítica, que estiveram ligados a movimentos de resistência à Ditadura Militar e se colocavam em defesa da escola pública. O processo de constituição de uma editora entre pesquisadores com estas características, começou em 1975 e acabou por dar origem à Editora Autores Associados, hoje consolidada no mercado editorial.

Toda essa trajetória aqui reconstruída acerca do papel do professor Casemiro na vida de Saviani no início de sua trajetória docente, contribui para a compreensão dos conceitos “rede de sociabilidade” e/ou “estrutura elementar de sociabilidade”, que remetem à ideia de que o meio intelectual se faz e se refaz a partir destas estruturas, que acabam por fortalecer determinados grupos em detrimento de outros, que acabam por projetar nomes e aclimantar ideologias. Sem dúvida alguma, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mesmo sendo uma instituição privada, confessional e passando pelos mecanismos de controle típicos de um sistema político autoritário como o que vigorou em nosso país durante a Ditadura Militar (1964-1985), conseguiu manter, entre as décadas de 1960 a 1980, uma rede de sociabilidade bastante sólida em torno de dois nomes: Casemiro dos Reis Filho e Joel Martins, os quais legaram a Dermeval Saviani a continuidade desta rede que estendeu seus filamentos para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde estes três professores trabalharam e se consolidaram como intelectuais.

Assim, podemos afirmar que o jovem Saviani, enquanto professor-doutorando, fez da convivência com o professor Casemiro mais um elemento de força e compromisso com o ensino e, da convivência com o professor Joel Martins, extraiu os subsídios necessários para atuar na pesquisa e na implantação de Programas de Pós-Graduação. Este *duo* – ensino e pesquisa – marca a trajetória de Saviani. Por essa razão, vale a pena, retomarmos aqui a importância do professor Joel Martins para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, particularmente, para Saviani.

3.1 Joel Martins e Dermeval Saviani – Mestre e Aprendiz no contexto de regulamentação da pós-graduação no Brasil

Foi pelas mãos de Joel Martins, como já apontado anteriormente, que Saviani se tornou monitor da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, no segundo

semestre de 1966. Foi também, pelas mesmas mãos, que ocorreu o processo de encaminhamento de Saviani ao doutorado, bem como o processo de implantação de Programas de Pós-Graduação dentro e fora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a partir de fins da década de 1960, o que mais uma vez reforça a utilização das noções de “estruturas elementares e/ou redes de sociabilidade” e “solidariedade de idade, de geração e de estudo”, na compreensão da história dos intelectuais.

Para Vidal (2011), em entrevista concedida em 15 de maio e 2009, Saviani esclarece que com a conclusão da graduação em 1966, desde 1967, a Pós-Graduação já era uma questão a ser enfrentada. Assim, o momento em que Saviani dá prosseguimento à vida acadêmica, pela via do doutorado – fins da década de 1960 – coincide com o momento de transição pelo qual o meio universitário passava, em decorrência de pareceres que regulamentariam a pós-graduação e da Reforma Universitária de 1968.

Enquanto Saviani ainda cursava a graduação em Filosofia, era aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 03 de dezembro de 1965, o Parecer nº 977/65, cujo relator foi Newton Sucupira, tendo em vista definir o funcionamento da pós-graduação no Brasil. Neste ínterim, o ministro da Educação era Flávio Suplicy de Lacerda – o mesmo que em 1964, dera nome à Lei nº 4.464 (“Lei Suplicy”). Tal lei fora o instrumento para a extinção dos órgãos de representação estudantil, criando outros sob a fiscalização governamental, nos quais seriam proibidas atividades de cunho político por parte dos estudantes. A solicitação de um documento que regulamentasse a pós-graduação no Brasil, partiu do então ministro, cuja gestão se estendeu de 15 de abril de 1964 a 10 de junho de 1966 (NEUENFELDT; ISAIA, 2008).

O Parecer nº 977/65, ainda em fase de implantação, acabaria reformulado pelo Parecer nº 77/69, que teve o mesmo Newton Sucupira como relator. Tal parecer foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 11 de fevereiro de 1969. Portanto, quando Saviani concluiu o curso de Filosofia, iniciou oficialmente a docência e se propôs a fazer Pós-Graduação, estava em andamento a regulamentação deste nível de formação acadêmica no Brasil (SAVIANI, 2005a).

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2005), o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977/65, possuía sete tópicos, cujos temas eram: 1. A origem da pós-graduação; 2. A necessidade da pós-graduação e seu conceito; 3. O exemplo da pós-graduação nos Estados Unidos; 4. A pós-graduação na LDB de 1961; 5. A pós-graduação e o Estatuto do Magistério; 6. Definição da pós-graduação; 7. Caracterização da pós-graduação.

De acordo com esse parecer, a pós-graduação teria como objetivos a formação tanto de um corpo docente preparado e competente quanto a de pesquisadores de alto nível, e a qualificação profissional de outros quadros técnico-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional. A pós-graduação deveria ter lugar na universidade. [...] Só excepcionalmente, mediante parecer autorizatório do CFE, poderia haver pós-graduação em institutos isolados (CURY, 2005, p. 11).

Muito embora o Parecer 977/65 tenha sido substituído pelo Parecer 77/69, em função da necessidade de adequação da Pós-Graduação às alterações impostas à Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 pela Lei 5540/68 – a Lei da Reforma Universitária, algo que é importante apontar como uma permanência entre um parecer e outro é o fato da pós-graduação no Brasil ter sido organizada sob o modelo norte-americano, porém, é também preciso considerar que, devido ao fato do ensino superior no Brasil, desde a sua origem, ter sido organizado sob a influência dos modelos europeus, a pós-graduação em nosso país, acabou por nascer híbrida:

O modelo de pós-graduação adotado no Brasil seguiu deliberadamente a experiência dos Estados Unidos [...]. É com base nessa experiência que se definiu a estrutura organizacional da nossa pós graduação *stricto sensu* centrada em dois níveis hierarquizados, o *mestrado* e o *doutorado*, sem, porém, que o primeiro fosse requisito indispensável para o segundo [...]. Cada um desses níveis compreenderia o estudo de um conjunto de matérias relativas tanto à *área de concentração* (...). O programa de estudos deveria se completar com a redação de um trabalho resultante de pesquisa (...). Assim, a organização dos estudos, embora procurasse se pautar por *grande flexibilidade*, era bastante clara envolvendo tarefas bem especificadas e prevendo, inclusive, a figura de um diretor de estudos com a incumbência de assistir e orientar a cada um dos alunos. Entretanto, se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia, particularmente da Europa continental. [...] Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe uma certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico. Ora, nós sabemos do peso da influência europeia sobre os intelectuais brasileiros, em especial na área das chamadas ciências humanas (SAVIANI, 2000a, p. 12,13).

Em síntese: a estrutura da pós-graduação nascente no Brasil se baseava no modelo norte-americano, enquanto a avaliação dos pós-graduandos era feita com o rigor dos parâmetros europeus, o que segundo Saviani (2008) tornou o modelo brasileiro de pós-graduação, “[...] bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem” (p. 310).

Voltando ao processo de elaboração dos Pareceres nº977/65 e nº 77/69, é imprescindível apontar que os mesmos se configuravam como parte do projeto do governo ditatorial, então em vigência, de modernizar o país, o que incluía a formação de quadros de intelectuais e cientistas, tendo em vista a formação do “Brasil Grande”, do “Brasil potência”, ou em outras palavras, tratava-se de uma “modernização conservadora”. Assim,

evidentemente que tais profissionais deveriam ser ajustados aos ditames impostos pelo governo, daí a regulamentação dos cursos de pós-graduação.

O início da pós-graduação, como se vê, associava o Estado, o progresso da ciência e a busca de referências internacionais de conhecimento. O Estado impõe-se, ou melhor, vai impondo-se como o garantidor de um desenvolvimento científico, visto como importante para a busca de uma autonomia nacional. Essa forma inicial de presença institucional da pós-graduação nos anos de 1960 adquiriu força até nossos dias. Ela tem-se feito acompanhar de um quadro legal que comporta um sistema de autorização, credenciamento conduzido por pares, um sistema de financiamento (constante e oscilante ao mesmo tempo) e uma sistemática de bolsas para mestrado e doutorado. E, desde logo, fez e continua fazendo parte dessa sistemática um processo rigoroso e detalhado de avaliação de cursos e programas (CURY, 2005, p. 17-18).

Mesmo com todas as formas de controle, a pós-graduação no Brasil acabaria por se tornar um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma tendência crítica (SAVIANI, 2011a). Até, hoje, com as continuidades e rupturas que podem ser verificadas na estrutura da pós-graduação brasileira, este ainda é um espaço privilegiado para discussões teoricamente aprofundadas sobre a realidade brasileira em seus múltiplos aspectos.

Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil grande” e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica. No caso da educação, contribuiu de forma importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2008, p. 310).

Foi neste contexto dos anos finais da década de 1960, quando se discutia a regulamentação da pós-graduação que Saviani ingressou no Doutorado – neste ínterim, era premente a mobilização estudantil.

O ano de 1967, quando Saviani iniciou sua atuação como professor do curso de Pedagogia da PUC/SP, onde havia concluído o curso de Filosofia no ano anterior, foi um momento de inflexão na educação brasileira. Os protestos estudantis, em todo o país, uniam numa plataforma de reivindicações as demandas de melhores oportunidades de escolarização (“mais verbas, mais vagas”) com as demandas político-ideológicas (“abaixo a ditadura”) (CUNHA, 1994a, p. 42).

Foi neste mesmo ano, 1967, que, sob indicação do professor Joel Martins, Saviani procurou a Universidade de São Paulo (USP), a partir de uma informação de que naquela instituição abriria um curso de mestrado em Filosofia da Educação, o que não se concretizou e o desdobramento disso é que Saviani não fez mestrado, fez doutorado direto – processo iniciado formalmente em fevereiro de 1968 – antes da promulgação da Lei 5540/68 (Lei da Reforma Universitária, que foi promulgada em 28 de novembro de 1968).

[...] Joel redigiu uma carta endereçada ao professor Roque Spencer Maciel de Barros, catedrático de filosofia da educação da USP, encaminhando-me para fazer mestrado. É que havia sido divulgado um prospecto que previa a oferta de curso de mestrado em filosofia da educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Dirigi-me àquela instituição e fui informado, na secretaria da faculdade, que o prospecto se referia a um projeto de criação do curso, mas as inscrições ainda não estavam abertas e nem havia previsão da época em que o curso teria início. Retornei à PUC-SP e comuniquei essa informação ao professor Joel, que me aconselhou: “Inscreva-se, então, para o doutoramento aqui mesmo na PUC” (SAVIANI, 2005, p. 27).

Havia esta possibilidade de fazer doutorado direto, pois as universidades brasileiras daquele contexto, tendo em vista que os programas de pós-graduação ainda estavam em fase de regulamentação, adotavam um procedimento semelhante ao que havia nas universidades europeias, que consistia em outorgar o grau de doutor “[...] mediante defesa pública de uma tese perante uma banca examinadora constituída pela administração superior da universidade, sob a presidência do orientador” (SAVIANI, 2005a, p. 27).

Assim, em fevereiro de 1968, Saviani se inscreveu no Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na área de Ciências Humanas, com especificação em Filosofia da Educação. Saviani (2005a) esclarece que, embora o professor Joel Martins tenha lhe sugerido procurar um orientador da área de Filosofia, ele preferiu que seu orientador fosse o próprio professor Joel, pois, sentia a necessidade de uma maior interlocução na área da Educação, sentindo-se intelectualmente confortável na área da Filosofia. A formação do professor Joel Martins era a seguinte:

Formou-se na Escola Normal Caetano de Campos. Graduou-se, bacharel e licenciado em Pedagogia e em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Fez mestrado nos Estados Unidos da América do Norte entre 1949/1950 e doutorou-se em Psicologia da Educação, entre 1951-1953, pela Universidade de São Paulo. Fez pós-doutorado na Universidade de Michigan, Ann Arbor, nos EUA, entre 1953-1954 (BICUDO; ESPÓSITO, 2002, p.175-176).

O argumento de Saviani (2005a), de que com o professor Joel Martins teria uma maior interlocução na área da Educação, ganha força a partir das informações de Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Vitória Helena Cunha Espósito (2002), que atestam a sólida formação do referido professor, incluindo estudos fora do Brasil. Segundo Saviani, a sua decisão quanto ao orientador deixou o professor Joel bastante satisfeito: “[...] Joel esboçou um ar de satisfação e assumiu formalmente o processo de orientação. Na verdade, essa era a consequência natural de um processo que se iniciara com aquele convite formulado no final de 1965” (SAVIANI, 2005a, p.27) – convite para que o jovem Saviani se tornasse monitor da

disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Antes de darmos continuidade à explicitação do processo de doutoramento de Dermeval Saviani, consideramos ser necessário tratar da atuação do professor Joel Martins na implantação de Programas de Pós-Graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – ação que ele estendeu, posteriormente, para outras universidades. Como já apontado anteriormente a implantação de Programas de Pós-Graduação no Brasil, ocorreu em um contexto marcado por maior controle do Estado sobre a sociedade civil, especificamente sobre o meio universitário, o que tratamos de explicitar a seguir, dando ênfase ao contexto político, aos pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), à ação dos estudantes e à Reforma Universitária.

Joel Martins começou a trabalhar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 1963, segundo Saviani (2005a): “[...] atendendo a convite do Monsenhor Enzo de Campos Gusso, então diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, iniciou sua carreira docente na PUC-SP, [...] como professor de Psicologia” (p. 25), mas, deveria também contribuir com a organização e montagem da faculdade que o Monsenhor Enzo vinha idealizando e trabalhando para tornar realidade. Para os propósitos do Padre Enzo, a experiência do professor Joel contaria muito: Joel já havia feito o pós-doutorado em Michigan; trabalhado, a convite de Anísio Teixeira, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, cujo diretor era Fernando de Azevedo; fora diretor do Centro de Pesquisas Regionais de São Paulo; atuado como especialista na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e na Organização dos Estados Americanos (OEA) – o convite da UNESCO fora consequência de um trabalho feito por Joel Martins cujo tema era a preparação de pesquisadores para a América Latina (SAVIANI, 2005a).

Formava-se, então, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), um grupo de pessoas comprometidas com um processo de reforma no interior desta instituição – tal processo sofreria alterações em seu projeto original em decorrência da implantação da Lei 5540/68, a Lei da Reforma Universitária. O grupo da PUC-SP, naquele início da década de 1960, contava, entre outros, com a liderança do Padre Enzo, José Massafumi Nagamine (membros da Diretoria da instituição) com o professor Joel Martins, que ficara responsável pela articulação dos estudos pós-graduados, e com o professor Casemiro dos Reis Filho, a quem já nos referimos anteriormente como participante deste projeto e que fora um dos responsáveis pela implantação do Ciclo Básico na área de Ciências

Humanas e Educação. Enquanto isso, o jovem Saviani ia aprendendo com estas pessoas, aprofundando suas leituras, escrevendo seus próprios textos para as aulas e ingressando no doutorado.

[...] ele (Joel Martins), articulou junto à reitoria a criação de um regime de doutoramento, que depois, veio a se chamar “regime antigo”, para viabilizar a obtenção do doutorado pelos professores da universidade. [...] Em consequência, grande número de docentes da instituição se inscreveu para obter o doutorado com sua orientação. [...] Paralelamente ao encaminhamento de realização do doutorado pelo chamado “sistema antigo”, desenvolviam-se, com a liderança do professor Joel, as iniciativas de se organizar a pós-graduação na PUC-SP de acordo com a nova sistemática decorrente do Parecer nº 77/69 do CFE (SAVIANI, 2005a, p.27,28).

O momento em que o professor Joel Martins trabalhava, arduamente, na implantação de programas de estudos pós-graduados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), era um momento extremamente importante do ponto de vista político: o ano de 1968 fora marcado por grandes mobilizações populares no mundo e no Brasil, como atestam os acontecimentos do “Maio de 1968”, em Paris, a “Primavera de Praga”, na extinta Tchecoslováquia, os Movimentos de Contracultura e as lutas do Movimento Negro nos Estados Unidos; por aqui, crescia a resistência à Ditadura Militar e, na mesma proporção crescia o endurecimento do regime, com as determinações do Ato Institucional nº5 (AI-5), baixado pelo então presidente Artur da Costa e Silva (1967-1969). O AI-5¹, baixado em dezembro de 1968, ampliava os poderes do Executivo, em detrimento dos demais poderes de Estado e restringia, deliberadamente, a liberdade de expressão, organização e defesa dos indivíduos considerados subversivos (por exemplo, o direito de habeas corpus foi suspenso).

Neste mesmo ano de 1968, foi promulgada a Lei 5.540, que instituía a Reforma Universitária – as universidades, focos de resistência, seriam remodeladas e os estudantes, pelos mecanismos de controle e censura, seriam alvos ainda mais diretos da repressão pós o AI-5. Para o governo brasileiro daquele contexto, a Reforma Universitária tornou-se não apenas necessária, mas urgente:

No mês de junho de 1968 eles [os estudantes] ocuparam as universidades e instalaram cursos-piloto, ficando algumas escolas sob o controle dos alunos durante o mês de julho e praticamente todo o segundo semestre. É nesse quadro que o governo, como que raciocinando em termos de ‘façamos a reforma antes que outros a façam’, apressou-se a desencadear o processo baixando, em 2 de julho, portanto no auge da crise estudantil, o Decreto nº62.937, que instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Estava, assim declarado o confronto entre o movimento estudantil e o governo militar (SAVIANI, 1988, p. 86).

A preocupação do Estado “façamos a reforma antes que outros façam” se deve ao fato de que a reforma universitária era um tema muito discutido no movimento estudantil – que, neste contexto, expressava sua força, ocupando as universidades. Segundo Nagamine

(2007), a reforma universitária estava no conjunto das “Reformas de Base”, portanto, idealizadas desde o governo de João Goulart (1961-1964).

No processo de elaboração do projeto da Reforma Universitária é válido destacar o papel do Instituto de Estudos Políticos e Sociais – o IPES. Esta instituição foi fundada em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, articulados com empresários estrangeiros e com a Escola Superior de Guerra.

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares (SAVIANI, 2008, p. 294).

Foi o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), que em dezembro de 1964, realizou um simpósio sobre reforma na educação que incluía alterações na educação primária, no ensino médio e no ensino superior. Foi também o IPES que, entre 10 de outubro e 14 de novembro de 1968, realizou o Fórum “A Educação que nos convém” – esses eventos evidenciavam o delineamento pedagógico da Ditadura Civil Militar, que no caso da Educação Básica ficou expresso na Lei 5.692/71 e, no caso do ensino superior ficou expresso na Lei 5.540/68 (Reforma Universitária). O referido fórum se realizou exatamente no contexto em que ainda ocorria a ocupação das universidades pelos estudantes e em que tramitava no Congresso Nacional o projeto da Reforma Universitária elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Saviani (2008), aponta quais eram os princípios orientadores do IPES apresentados na conferência-síntese do Fórum “A Educação que nos convém”, os quais passaram a ser entendidos como sugestões para o encaminhamento da política educacional no Brasil dos fins da década de 1960:

Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas

educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBRAL (SAVIANI, 2008, p.296-297).

Foi assim, em consonância com as diretrizes do Fórum a “Educação que nos convém”, que:

O projeto de lei da Reforma Universitária deu entrada no Congresso Nacional em 07 de outubro de 1968 e foi aprovado em 06 de novembro, porém com vários vetos, fazendo a assepsia dos dispositivos que não se coadunavam com os interesses do regime. Com o Decreto n. 464, de 11/02/1969, ajustou-se melhor a implantação da reforma aos desígnios do regime instaurado pelo golpe de 1964. Efetivamente, o artigo 2º do Decreto negava autorização para funcionamento de universidade ou estabelecimento isolado, mesmo quando satisfeitos os requisitos estabelecidos para sua criação, caso não correspondessem às exigências do mercado de trabalho. Tal determinação encontra-se em consonância com as recomendações do IPES enunciadas no fórum “A educação que nos convém”. Completando esse processo, foi aprovada, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2008, p. 297-298).

Segundo Cury (2005), no texto da Reforma Universitária (1968, p. 9), está expresso que a missão do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) era: “[...] estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (p.15). Como veremos, a Reforma Universitária atuou tendo em vista os objetivos apontados, com exceção evidentemente da questão da flexibilidade administrativa, visto que um resultado prático e imediato da referida reforma foi a burocratização administrativa.

Se os objetivos do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) eram os acima explicitados, com qual ideologia os estudantes travavam enfrentamento com o governo neste contexto? A ideologia que sustentava a ação dos estudantes brasileiros, segundo Saviani (2011b), era o nacionalismo desenvolvimentista:

O movimento que desembocou na ocupação da universidade se orientava pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista que, na crise dos anos iniciais da década de 1960 e com a eclosão do regime militar, foi radicalizando-se politicamente. Assim foi que, na esteira do movimento de maio de 1968 cujo epicentro se deu em Paris, o movimento estudantil brasileiro, então liderado pela Ação Popular, desencadeou a mobilização no final de junho (SAVIANI, 2011b, p. 207).

Saviani, na condição de professor e doutorando da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), afirma que participou intensamente deste movimento de ocupação das universidades, que ocorreu em 1968, mesmo já havendo se desligado da

militância na Ação Popular (AP – o que ocorreu em março de 1967). Inclusive, em entrevista a Vidal (2011)⁴⁶, ele afirma que a ocupação do prédio da PUC-SP, está entre suas lembranças mais significativas:

Outro momento significativo foi entre junho e dezembro de 1968, quando a universidade foi tomada pelos alunos. Como professor participei intensamente desse processo, estando na universidade, da segunda quinzena de junho até o final de julho, das 7 horas da manhã à meia-noite acompanhando todas as discussões, analisando e refletindo sobre a situação, o que me permitiu elaborar categorias teóricas como ferramentas para compreender o que se passava (SAVIANI, 15 de maio de 2009 – entrevista a Diana Gonçalves Vidal. In: VIDAL, 2011, p.36).

As reflexões feitas por Saviani neste momento de ocupação do prédio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – a ocupação das universidades representa um momento de auge do movimento estudantil no contexto da Ditadura Militar – o levaram a perceber algumas contradições na prática dos alunos envolvidos no referido movimento, aprofundando as críticas que vinha desenvolvendo desde o seu desligamento da Ação Popular. Foi desta feita que Saviani elaborou as diferenças conceituais entre as noções de “filosofia”, “filosofia de vida” e “ideologia”. Tais conceitos foram registrados no texto “A filosofia na formação do educador”, posteriormente publicado na obra: “Educação: do senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 1980). Era o jovem professor, refletindo, no sentido estrito do termo, sobre o contexto vivido em seu próprio tempo e fazendo desta reflexão um material de apoio para o seu trabalho docente.

Um dos fatos que muito impactou Saviani e contribuiu para a elaboração dos conceitos citados acima, foi uma reunião em que uma aluna, responsável pelas finanças do movimento estudantil da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no contexto da ocupação do prédio (junho a dezembro de 1968), alertou os demais colegas do movimento, acerca da falta de recursos e do gasto, indevido, por parte de alguns estudantes, de dinheiro arrecadado em nome do movimento: um grupo de estudantes usou o dinheiro arrecadado, após um casamento que ocorreu na capela da PUC-SP e em prol da causa estudantil, em bebida alcoólica. Saviani (2011b) afirma que estando presente em tal reunião, pediu a palavra e alertou os presentes acerca das contradições que percebia no movimento. A reflexão sobre este episódio e outros ocorridos no mesmo contexto, fez Saviani definir que a “filosofia” é “[...] uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta” (SAVIANI, 1981, p.27). Já a “filosofia de vida”, se configura como algo implícito e decorrente do modo de vida e, portanto, inerente às condições sociais da pessoa, enquanto a “ideologia”, corresponde a uma orientação explícita do sujeito, podendo ser ou

⁴⁶ Entrevista concedida em 15 de maio de 2009.

não coincidente com sua “filosofia de vida” (SAVIANI, 2011b). Aí estava a problemática daqueles jovens que usaram o dinheiro do movimento estudantil para comprar bebida: aqueles jovens, filhos de classe média tinham implícito que determinados momentos deveriam ser comemorados, isso fazia parte da “filosofia de vida” deles, e, por isso não lhes pareceu ser problema fazer isso com dinheiro do movimento, visto que eles eram parte do próprio movimento de ocupação da PUC-SP, porém, tal atitude se chocava com a ideologia que agora defendiam enquanto militantes de um movimento, que tinha matrizes teóricas em ideais revolucionários, ou que pelo menos aspiravam ser revolucionários naquele contexto específico.

É exatamente essa oposição, esse conflito, essa superposição da “filosofia de vida” daqueles estudantes sobre a “ideologia” que eles haviam abraçado que se manifestou no episódio da utilização do dinheiro arrecadado para se ir tomar chope. E foi a vivência dessa situação que deu lastro prático e conteúdo concreto à elaboração conceitual por mim processada (SAVIANI, 2011b, p. 211).

Apesar da projeção que teve o movimento de ocupação das universidades, realizado pelos estudantes entre junho e dezembro de 1968, eles tiveram que ceder, porque o governo ditatorial baixou, respectivamente, em novembro e dezembro deste mesmo ano, a Lei 5.540/68 (a Lei da Reforma Universitária) e o Ato Institucional nº 5(AI-5)⁴⁷ – já citado anteriormente como um dos principais mecanismos de endurecimento da Ditadura Militar, que entre outras coisas, suspendeu o direito de habeas corpus e legalizou a tortura – a situação dos estudantes, vinculados aos movimentos sociais ficaria muito mais complicada daí em diante, só abrandando em fins da década de 1970, mais especificamente com a Lei da Anistia⁴⁸, datada de 1979 – lei que anistiou os presos políticos e, de forma vergonhosa, anistiou também os torturadores.

A organização das universidades, a partir da Reforma de 1968, tinha como um de seus objetivos atender aos ditames político-econômicos do momento, tratando de, ao mesmo tempo, ampliar o ensino superior no Brasil e silenciar os opositores do regime então em vigência – e tudo isso com um baixo custo!

A institucionalização do Estado de Segurança Nacional promovera aquilo que Alceu Amoroso Lima denominou de “vazio cultural”, decorrente não apenas da prisão, da tortura e do assassinato daqueles real ou supostamente vinculados a organizações de esquerda, como também da censura à imprensa e editoras, da mutilação de bibliotecas, da aposentadoria compulsória de professores e da expulsão de alunos. Ao mesmo tempo que se expandia a universidade pública, em decorrência da política, implementada pelo governo militar, de criação de novos campi e ampliação

⁴⁷ Governo do General Artur da Costa e Silva (1967-1969).

⁴⁸ Governo do General João Baptista Figueiredo (1979-1985).

do ingresso de alunos, crescia nessas instituições a burocratização e o controle sobre o exercício administrativo e docente (VIDAL, 2011, p. 18).

Na mesma esteira, Cury (2005), afirma:

Tanto o parecer CFE nº 977/65 quanto a sugestão do GTRU serão referendados pela lei nº 5.540/68, Lei de Reforma Universitária, de 28/11/1968, imposta pelo regime militar. De recorte centralizador, essa reforma se impôs em um clima avesso ao diálogo, próprio das ditaduras. Mesmo assim, a universidade foi adequadamente definida como instituição que se caracteriza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (p. 15).

Entre a definição da universidade como um espaço onde ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis, dada pelo texto da Reforma Universitária e a prática de tal prerrogativa, o resultado foi uma universidade dualista:

Portanto, o modelo de universidade que foi concebido para vincular o ensino e a pesquisa ao ser implantado no Brasil criou um sistema dual de ensino: o de excelência que se afasta da simples formação de profissionais e o ensino de consumo que oferece às camadas populares formação profissional deformada, em outras palavras, oferece a ilusão de estarem adquirindo o capital humano necessário para sua ascensão social (ROTHEN, 2004, p. 82).

A questão da distinção entre os centros de excelência em pesquisa – grandes universidades – e o ensino superior aligeirado oferecido à classe trabalhadora como forma de inseri-los no mercado de trabalho, é uma discussão que não está restrita aos estudos acerca dos resultados da Reforma Universitária, antes, é uma discussão extremamente atual, pois, ainda existe esse dualismo. A título de exemplo, basta citar a diferença existente na formação de professores que ocorre nas universidades públicas, onde ensino, pesquisa e extensão estão vinculados e a formação que ocorre nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) – via de regra, instituições privadas – onde o foco é apenas o ensino. Os egressos das universidades, em sua maioria seguem a vida acadêmica e os egressos dos ISEs, passam a atuar na Educação Básica. A formação deficitária destes docentes, mais a multiplicidade de complexos fatores, tornam a Educação Básica no Brasil um reduto de graves problemas tanto de ordem pedagógica, quanto administrativa.

Retornando ao contexto da Reforma Universitária, outra questão a ser ressaltada é a da ampliação de vagas – uma das principais reivindicações do movimento estudantil. Segundo José Carlos Rothen (2004), houve muita dificuldade para “[...] implantar um sistema de educação de massas que atendesse as reivindicações de vagas no ensino superior com baixo investimento” (p. 80). A saída foi criar mecanismos que favorecessem a

ação da iniciativa privada no oferecimento do ensino superior. Neste sentido, Saviani (2008), citando um estudo de Vieira (1982⁴⁹), aponta que:

De fato, ocorreu no período uma grande expansão do ensino superior. Entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%. E o grande peso nessa expansão se deveu à iniciativa privada: entre 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663 (VIEIRA, 1982, p. 112). O significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país (SAVIANI, 2008, p. 300).

Incentivando o ensino superior no âmbito do ensino privado, o Estado gastaria muito menos com a expansão deste segmento da educação brasileira, ao mesmo tempo em que alianças com o empresariado eram muito bem vindas naquele contexto da Ditadura Militar. Um outro aspecto a ser destacado é que com essa ação, o Estado atendia à reivindicação do movimento estudantil ampliando o número de vagas, porém, não no espaço pretendido pelos estudantes que era o da universidade pública. Favorecer a iniciativa privada contribuía para, direta e indiretamente, atingir o movimento estudantil – já atingido por medidas restritivas quanto à sua atuação política.

Quanto à estrutura da graduação, a Reforma Universitária: produziu a separação entre curso e departamento, instituiu a matrícula por disciplina e o regime de créditos, alterou o tempo de duração das disciplinas, que, de anual, passou a ser semestral e extinguiu a figura do catedrático – essas alterações, foram realizadas a partir da lógica da racionalidade, da eficiência, da produtividade, o que incluía a minimização dos custos e a maximização dos resultados, o que produziu, com exceção da extinção da figura do catedrático, consideráveis impactos sobre a qualidade do ensino superior (SAVIANI, 2008). Quanto à questão da cátedra, essa era uma reivindicação do movimento estudantil, na medida em que “[...] o professor catedrático, na estrutura anterior, era dotado de plenos poderes, o que convertia as disciplinas universitárias numa espécie de feudos particulares” (SAVIANI, 2008, p. 311) – neste sentido a extinção da cátedra foi um avanço, em meio aos retrocessos e esvaziamentos provocados pela Reforma Universitária no âmbito da graduação.

Quanto à estrutura da pós-graduação, a Reforma Universitária:

⁴⁹ VIEIRA, S.L. O discurso da reforma universitária. Fortaleza: UFC; PROED, 1982.

[...] vinculou o magistério superior aos graus de mestre e doutor e estabeleceu a estrutura básica da pós-graduação no país. Foi feita a opção por um sistema de cursos regulares e diversos outros aspectos deixaram a pós-graduação brasileira semelhante à norte-americana [...]. Com a Lei 5.540/68 deu-se a formalização da necessidade de um curso de pós-graduação (*stricto sensu*) para o ingresso e progresso na carreira do magistério superior. [...] A pós-graduação passou a ter um duplo valor, a desempenhar uma dupla função. A primeira função seria técnica, de formação de docentes e técnicos de alto nível, a segunda função seria social, transferindo para o diploma de mestrado o valor simbólico antes reservado ao diploma de graduação (SANTOS, 2002, p. 486).

Referendando o que a Lei 5.540/68 havia estabelecido em relação à pós-graduação, o Parecer CFE nº 77/69, também de autoria de Newton Sucupira assim como o Parecer CFE nº 977/65, estabeleceu as “[...] normas regulatórias para o credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que deveriam obter a maioria dos votos dos conselheiros e serem homologados pelo Ministro da Educação” (CURY, 2005, p. 16). O Parecer nº 77/69 também trazia exigências quanto ao nível do corpo docente (título de doutor) para atuar nos cursos de pós-graduação, os quais entre outras coisas, deveriam ter livros e artigos publicados em revistas científicas. O referido Parecer também indicava a necessidade de equipamentos e laboratórios nas universidades que oferecessem cursos de pós-graduação.

Foi neste contexto, que o professor Joel Martins, mesmo considerando todas as imposições da Lei 5540/68, bem como as limitações derivadas do Parecer nº 77/69 para a implantação de Programas de Pós-Graduação em universidades do porte da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tratou de recorrer à Reitoria desta instituição para que as adequações fossem feitas, o que acabou resultando no fato da PUC-SP ter se tornado uma referência nacional em termos de Pós-Graduação, o que por sua vez, chamou a atenção do governo federal. Em entrevista a Ester Buffa e Paolo Nosella em 21 de novembro de 1985, o professor Joel Martins afirmou:

Eu não precisava da confiança do governo federal. Queria a confiança da minha Universidade, do meu reitor e do pessoal com quem trabalhava. Gradualmente, a relação foi melhorando, porque o curso de pós-graduação da PUC era um modelo; era o único que estava organizado, que tinha antecedentes. A CAPES veio aqui para saber como é que a gente conseguiu, numa escola particular, com poucos recursos, montar a pós-graduação (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 151).

Assim, no ano de 1969, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foram implantados, pioneiramente e em grande medida pela força de articulação do professor Joel Martins, os seguintes Programas de Estudos Pós-Graduados, segundo Saviani (2005a): Psicologia Educacional, sob a coordenação de Joel Martins; Sociologia, sob

a coordenação de José Pastore⁵⁰; Teoria Literária, sob a coordenação de Lucrecia D'Alessio Ferrara⁵¹; Linguística aplicada ao ensino de línguas, sob a coordenação de Maria Antonieta Alba Celani⁵². Em 1971, a PUC-SP já contava com um novo Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, sob a coordenação de Carmem Junqueira⁵³. O programa de mestrado na área de Filosofia da Educação, segundo Bernadete Gatti (1994), foi implantado experimentalmente em 1970. Já no ano de 1971, este programa teve início efetivo com o nome de “[...] Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Educação, programa que foi credenciado em 1976. No ano seguinte, 1977, implantou-se o doutorado” (p.78) – Saviani se destacaria dentro deste programa, sobretudo a partir da primeira turma de doutorado.

Segundo Nagamine (1997), o início dos Programas de Estudos Pós-Graduados foi bastante difícil não só pelo contexto político, mas, também pelas próprias condições administrativas e físicas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Assim sendo, é preciso considerar que Joel Martins, José Pastore, Lucrécia D'Alessio Ferrara e Maria Antonieta Alba Celani, estavam enfrentando um grande desafio:

[...] é preciso que tenhamos presente que a PUC-SP era uma Universidade ainda muito pequena, onde as relações interpessoais e a tradição catedrática da organização acadêmica prevaleciam. O espaço físico era bastante restrito, constituído apenas do chamado “Prédio Velho”, sem seu anexo. [...] O único espaço não ainda não ocupado era o porão do prédio, onde hoje se instalam os CA's [...]. Literalmente, tratava-se de porão com várias repartições ligadas por um corredor interno, sem comunicação externa, senão pelas pequenas janelas gradeadas. E foi aí

⁵⁰ **José Pastore** é *Doutor Honoris Causa* em Ciência e Ph. D. em sociologia pela University of Wisconsin (EUA). É professor titular da Faculdade de Economia e Administração e da Fundação Instituto de Administração, ambas da Universidade de São Paulo. É pesquisador da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas e consultor em relações do trabalho e recursos humanos (disponível em: <http://www.josepastore.com.br/> - acesso em 22/02/2014).

⁵¹ Lucrécia D'Alessio Ferrara, é graduada em Letras Neo Latinas pela PUC-SP (1959). Doutorado em Literatura Brasileira também pela PUC-SP (1964). Atuou como professora livre-docente pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. É professora titular aposentada da USP (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo) e foi professora titular da PUC-SP. Atualmente exerce a função de professora doutora junto ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica USP, é líder do Grupo de Pesquisa Espaço-Visualidade/Comunicação-Cultura (ESPACC) certificado pela comissão de Pesquisas da PUC-SP e pelo Diretório dos Grupos de Pesquisas Nacionais (informações disponíveis em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4727151H1> - acesso em 22/02/2014).

⁵² Maria Antonieta Alba Celani foi fundadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, em 1970, primeiro programa nessa área no Brasil (PUC-SP). De 1978 a 1989 esteve empenhada na criação e desenvolvimento do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, que envolveu vinte universidades e vinte escolas técnicas federais. É pesquisadora do CNPq, desenvolvendo especialmente projetos em formação contínua de docentes de língua inglesa na rede pública (informações disponíveis em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/prof/celani/> - acesso em 22/02/2014).

⁵³ Carmem Sylvia de Alvarenga Junqueira é graduada em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1959) e docente da Universidade desde 1963. Em 2002 recebeu da PUC-SP o título de professora emérita. Há mais de 40 anos, dedica seus estudos à questão indígena. Foi pioneira na Pós-Graduação ao criar, na década de 1970, o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-SP (informações disponíveis em http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/aci/jornal_ed_57online.pdf - acesso em 22/02/2014).

que o professor Joel, em 1969, instalou as primeiras coordenações dos primeiros Programas de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP. [...] Esse grupo, de apenas quatro professores, sob a coordenação geral do professor Joel Martins, no contexto universitária da PUC-SP, teve a preocupação de traçar e consolidar, rigorosamente, a filosofia da pós-graduação, desde os critérios para criação e instalação de novos programas, os parâmetros para os regimes didático-científicos, até o regime de estudos dos pós-graduandos. [...] Todos esses professores, com larga experiência nas melhores universidades dos Estados Unidos e da Europa, com seus confortos e abundância de recursos, agora, num porão de uma Universidade, sequer com um mínimo de conforto, enfrentando um desafio da história (NAGAMINE, 1997, p. 126,127).

Apesar destas e outras dificuldades enfrentadas no processo de instalação dos Programas de Estudos Pós-Graduados, a liderança do professor Joel Martins, tornara a PUC-SP, uma referência nacional na área da Pós-Graduação e a partir desta instituição se propagou a abertura de outros programas de Estudos Pós-Graduados no Estado de São Paulo.

Da PUC-SP a influência do professor Joel Martins na pós-graduação brasileira se irradiou para outras instituições, não apenas indiretamente, por meio dos quadros formados na PUC-SP e que passaram a atuar em outras universidades, mas também diretamente. Foi esse o caso do Instituto Educacional Piracicabano (UNIMEP), cuja pós-graduação nasceu de entendimentos com Joel, que para lá encaminhou a equipe que estava dando início ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Educação do PUC-SP. Também foi esse o caso da UNICAMP, cujo programa de pós-graduação em educação foi criado com a decisiva colaboração de Joel Martins (SAVIANI, 2005a, p. 30).

Embora, no texto supracitado, Saviani não tenha mencionado, ele também fez parte da equipe que trabalhou na implantação destes programas de Pós-Graduação indicados acima, bem como do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que data de 1975.

3.2 Dermeval Saviani entre a docência e o doutorado sob o “regime antigo” de pós-graduação

Retornemos, agora, ao processo de doutoramento de Dermeval Saviani: É importante destacar que Saviani, assim como outros professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que haviam se inscrito para o Doutorado nesta instituição, antes do Parecer nº 77/69,⁵⁴ fizeram parte de uma turma de transição e obtiveram o título de doutor pelo “regime antigo”, nos moldes das universidades europeias e com as adequações necessárias para aquele momento de transição. Tais adequações, segundo Saviani (2005a), foram regulamentadas pela Portaria nº31/71, do então reitor da PUC-SP, Bandeira de Mello

⁵⁴ Saviani se inscreveu no doutorado em fevereiro de 1968. O referido Parecer foi aprovado pelo Conselho Federal em 11 de fevereiro de 1969.

que, entre outros objetivos, pretendia formar, dentro da referida instituição, um quadro mínimo de doutores, que permitisse a instalação de Programas de Pós-Graduação – o que era uma das exigências do Parecer nº 77/69. Os requisitos da Portaria nº31/71 eram:

- a) Elaboração de um projeto orientado por um professor doutor; b) realização de cursos relacionados diretamente com o objetivo da pesquisa (mínimo de três); c) redação e defesa de tese original no campo da especificidade do candidato e do orientador (NAGAMINE, 1997, p.128-129).

Quando a Portaria nº31/71 foi baixada, Dermeval Saviani já tinha apresentado seu projeto de pesquisa, o professor Joel Martins já era seu orientador e sua tese já estava na fase da escrita. Portanto, ele precisaria apenas se adequar ao segundo requisito, e, para isso tratou de cursar três disciplinas:

[...] para atender ao segundo requisito definido no programa especial de doutorado, cursei a disciplina lógica do conhecimento científico, ministrada pelo professor Leônidas Hegenberg, o “Seminário sobre Martin Buber” e o “Seminário sobre Emanuel Mounier”, ambos coordenados pelo professor doutor Newton Aquiles Von Zuben (SAVIANI, 2005a, p. 30).

Foi assim que, no período compreendido entre fevereiro de 1968 e novembro de 1971, o jovem Saviani, fez a revisão da literatura para a elaboração de sua tese e cumpriu as exigências institucionais para a obtenção do título de doutor e isso em meio a uma jornada imensa de trabalho, que exigia a correção de atividades de seus alunos e, sobretudo, a preparação das aulas, pois, como já apontamos, Saviani preparava, para as suas aulas no Ensino Superior, os seus próprios textos. Eis como ele descreve a disciplina necessária neste momento de sua vida:

De minha parte, apesar de sobrecarregado de aulas, pois, além da universidade, era também professor em escola de nível médio da rede pública estadual, me organizei de modo a poder dedicar um mínimo de horas semanais à elaboração da tese. Assim é que, quando fiz a revisão da literatura da tese, em 1970, eu ministrava 17 aulas semanais na universidade e 26 no colégio estadual. Estava em sala de aula todas as manhãs, todas as noites e, às sextas-feiras, também às tardes. Obriguei-me, então, a dedicar pelo menos dezesseis horas semanais à tese (de segunda a quinta-feira à tarde), comprometendo-me a repor, num fim de semana ou feriado, caso algum dia isso não fosse cumprido em função, por exemplo, de alguma reunião de professores convocada para o período da tarde. Transferi, também, para os fins de semana as preparações de aulas e a correção de trabalhos dos alunos. Cumpri à risca esse programa e, na primeira semana de setembro de 1971, entreguei ao orientador o texto da tese concluída, que, após sua apreciação, foi submetida à defesa pública no dia 18 de novembro desse mesmo ano. Fui um dos primeiros, senão o primeiro dentre os orientandos do professor Joel Martins a obter o título [...] (SAVIANI, 2005a, p. 28).

A disciplina e o trabalho sistemático exigidos de Saviani neste momento em que conciliava a docência e o doutorado, pode ser considerado como um dos legados dos tempos em que estudou em seminários, como ele mesmo afirmou: “Penso ainda, que a disciplina de estudos adquirida no seminário contribuiu instrumentalmente para a valorização da educação e para o meu progresso nos estudos” (SAVIANI, entrevista concedida em 15 de maio de 2009, In: VIDAL, 2011, p. 33). Na mesma esteira, Cunha (1994a), afirma sobre o período em que Saviani elaborou sua tese e sobre o legado de ter estudado em seminário:

[...] quando ele (Saviani) trabalhou na elaboração da revisão de literatura de sua tese de doutorado, em 1970, dava 43 aulas por semana, no 2º grau e no superior. E a tese saiu a despeito disso. Difícil encontrar outra razão fora da disciplina de trabalho intelectual, inculcada em oito anos de seminário católico (modelo de instituição total), em conjunção com a vontade pessoal formada numa família camponesa em transição para o mundo urbano-industrial. Aliás, no campo educacional, encontramos alguns casos parecidos (p. 42).

Neste ínterim, a intensidade de leituras feitas por Saviani, bem como a prática docente, por certo contribuíram para ampliar sua habilidade para escrever – habilidade que só se expandiu ao longo de sua trajetória acadêmica, o que pode ser atestado pela extensa obra publicada. Ele descreve, por exemplo, que logo no início de sua carreira, quando, a partir de 1968, já ministrava as duas disciplinas da área de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que eram Fundamentos Filosóficos da Educação no segundo ano de Pedagogia e Filosofia da Educação no terceiro ano de Pedagogia, ele preparou uma série de textos:

Para a cadeira de fundamentos filosóficos da educação, preparei sete textos, respectivamente sobre idealismo, vitalismo, pragmatismo, historicismo, neopositivismo, fenomenologia e existencialismo, como base para o estudo das correntes filosóficas contemporâneas e suas implicações educacionais. [...] Na cadeira de filosofia da educação, propus-me a aplicar a reflexão filosófica à problemática educativa do homem brasileiro. Para tanto, elaborei, um texto-base chamado “Análise da estrutura do homem”, a partir do qual construí nove textos denominados “Elementos para a análise do homem brasileiro” [...] o curso completava-se com um texto que denominei “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, em que abordava o problema dos objetivos e meios da educação brasileira. Com exceção de “Análise da estrutura do homem”, que foi incorporado à minha tese de doutoramento [...] todos esses textos permaneceram inéditos (SAVIANI, 2011b, p. 211,212).

Um destes textos, datado em 16 de novembro de 1969, tem uma destacada relevância esta fase da trajetória de Saviani que nomeamos como “professor-doutorando” (1967-1971). Já nos referimos a este texto, neste trabalho, como sendo a sua primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação. Acerca do referido texto Saviani afirmou

em entrevista⁵⁵ a Diana Vidal que o mesmo, assim, como o ocorrido no Colégio Sion na manhã do sábado 22 de outubro de 1967 e a ocupação do prédio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo entre junho e dezembro de 1968, é algo que está entre suas lembranças mais significativas. O texto datado de 16 de novembro de 1969, elaborado no contexto em que Saviani fazia a revisão de literatura de sua tese, recebeu o título de “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil” – Saviani (1994), esclarece que ideologia é entendida neste texto como “orientação explícita da ação” (tal conceituação se encontra no texto “A Filosofia na formação do educador”, publicado na obra “Educação: do senso comum à consciência filosófica”). O texto de novembro de 1969 foi preparado para a conclusão da programação da disciplina Filosofia da Educação, ministrada no terceiro ano do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Saviani (1994) afirma que nesta disciplina, ele partiu:

[...] de uma análise da estrutura do homem como balizamento para tentar colocar os problemas da educação e para fazer um exame filosófico destes problemas. Essa análise da estrutura do homem se desdobrava em três âmbitos: aquilo que se chama a situação humana, a liberdade humana e a consciência humana. Na situação se analisava aquilo que a gente chamaria de os *a priori* da existência humana [...] *a priori* existenciais e não lógicos; *a priori* na medida em que são as condições necessárias e indispensáveis da existência do homem (p. 276).

A discussão dos *a priori* da existência humana é algo que está presente na tese de Saviani defendida em 18 de novembro de 1971 – tal discussão fundamenta filosoficamente a análise sobre a capacidade do homem em sistematizar para daí ser feita uma discussão sobre sistema educacional.

Voltando ao texto datado de 16 de novembro de 1969, Saviani (1994), afirma que o mesmo teve em torno de umas 30 e poucas páginas em espaço simples e foi datilografado “num fôlego só, diretamente nas folhas de estêncil” (SAVIANI, 2011b, p.212). As cópias deste texto foram rodadas em mimeógrafo e entregues aos alunos, para que no prazo de uma semana pudessem ler o texto e proceder à discussão na aula da semana seguinte. Este texto foi escrito nesta ordem de urgência, porque Saviani preocupou-se com o fato de que seus alunos, da disciplina Filosofia da Educação do terceiro ano de Pedagogia, poderiam concluir a disciplina e terem, como resultado das análises desenvolvidas, a falsa ideia de que não existe nenhuma possibilidade de saída para a educação brasileira. É interessante notar a sistemática da produção e distribuição dos textos, além é claro da metodologia aplicada pelo jovem professor Saviani. Eis como Saviani (1994) descreve a maneira como encaminhou as

⁵⁵ Entrevista concedida em 15 de maio de 2009.

discussões na referida disciplina, a partir do quadro teórico já apontado – os *a priori* da existência humana:

A partir desse quadro teórico era feita a análise da educação brasileira, através de textos que fui elaborando como “elementos para a análise do homem brasileiro” [...] Esses textos eram mimeografados. Eu os datilografava com minha maquininha portátil, direto no estêncil, e aos alunos pedia que me fornecessem o estêncil em branco e eu devolvia o estêncil com o texto; eles rodavam no mimeografo, distribuíaam entre si, faziam a leitura com uma semana de antecedência e, no dia da aula, trabalhava-se a partir do texto lido previamente. Eu formava grupos e colocava as questões para discussão. Percorria os grupos, verificando o andamento das discussões e a forma como os alunos estavam aprendendo e formulando os principais conceitos. Em geral, os alunos tendiam a chegar sofredamente a uma resposta, a uma solução formulada a nível do senso comum. Eu questionava as questões apresentadas, problematizava as repostas dos alunos e passava para outro grupo. Qual era o meu objetivo com esse procedimento? [...] eu entendia que era preciso refletir sobre os problemas, mas refletir não de forma superficial; era preciso ir à raiz dos problemas, ter método (p. 277).

À medida que a disciplina Filosofia da Educação foi encaminhada a partir desse nível de exigência reflexiva e se aproximava o seu encerramento, Saviani se preocupou com o fato “[...] de que os alunos se sentissem caindo em um beco sem saída” (SAVIANI 2011b, p. 212) em relação à educação brasileira e que isso “[...] poderia ter consequências negativas na formação desses alunos” (SAVIANI, 1994, p. 278). Daí a urgência, que caracterizou o texto datado de 16 de novembro de 1969 – a primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação. Alguns fragmentos deste texto estão publicados em Saviani (2011b), entre as páginas 212-217. Esse texto está atualmente publicado no livro *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*, integrante da Coleção “Perfis da Educação”, da Autêntica Editora com coedição com a Editora Autores Associados de organizado de Diana Vidal (2011) . Referindo-se à urgência da produção deste texto, Saviani (1994), afirma que

Então preparei um texto, que foi feito assim, num todo, e datilografado direto no estêncil, inclusive aproveitando os intervalos de aula. Eu levava a minha maquininha e, quanto tinha uma janela (horário livre de aula) lá na escola de 2º grau [...] eu ia produzindo o texto [...]. Encerrei o texto, fiz uma observação final de advertência aos alunos e datei: São Paulo, 16 do 11 de 1969 (p. 278).

Assim é que o texto datado de 16 de novembro de 1969, “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, respondia a esta problemática de tentativa de superação da sensação de “beco sem saída” e procurava indicar uma possibilidade aos alunos, pois:

[...] configurou-se como uma primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação evidenciando-se, desde esse momento, a questão da passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, que veio a se afirmar como um

elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011b, p.217).

O jovem professor-doutorando Dermeval Saviani, era mais uma vez confrontado com os dilemas da educação. Como já apontando, na manhã do dia 22 de outubro de 1967, no Colégio Sion, em uma classe de normalistas, ele se viu confrontado ante ao diretivismo da Pedagogia Tradicional e o não-diretividade da Pedagogia Nova e tomou uma atitude pedagógica dialética: cumpriu o conteúdo e atendeu aos interesses das alunas. Mais uma vez, se via diante de uma sala de aula, agora de Ensino Superior, onde a crítica à educação brasileira se fizera presente, pendendo as discussões para o crítico-reprodutivismo e a sensação de “beco sem saída” da educação brasileira. Não pretendo que esse contorno se reforçasse e, muito menos querendo dar margem para idealismos quanto ao papel da educação na correção da marginalidade, Saviani, novamente recorre à dialética, e encontra a saída para o dilema que o confrontou e escreve um texto para tratar de tal problemática, esboçando, neste momento os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Esses momentos, por certo, foram de grande relevância na trajetória de Saviani, pois, estava ainda no início de sua carreira docente e em pleno processo de doutoramento, sendo confrontado pelos dilemas da educação e da prática docente, que exigiam estudo, reflexão e tomada de posição – exercícios dos quais ele não se esquivou e fez questão de pôr por escrito, tornando público o exercício de sua razão – elementos que caracterizam os intelectuais.

Ainda neste contexto Saviani deu sua contribuição no processo de implantação do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o que mais uma vez indica sua parceria com o professor Casemiro dos Reis Filho, participando da disciplina “Introdução à Educação”, para a qual elaborou os textos “Dimensão filosófica da educação”, “Valores e objetivos na educação” e “Para uma pedagogia coerente e eficaz”. A participação nesta disciplina e a elaboração destes textos, datam de 1971 – foi exatamente, neste ano, no dia 18 de novembro que Dermeval Saviani defendeu sua tese de doutoramento (SAVIANI, 1992).

3.3 A tese de doutorado de Saviani: do tema proposto à elaboração do conceito de sistema

A tese de doutorado de Dermeval Saviani teve como título: **“O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”**⁵⁶ – a lei analisada foi a 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases no Brasil. Quando a defendeu, Saviani tinha 28 anos e, dois anos depois, em 1973, ele publicou a tese em livro, com o título: **“Educação Brasileira: estrutura e sistema”**. Os componentes da banca avaliadora da tese de Saviani foram: Joel Martins, na qualidade de orientador, Leônidas Hegenberg, Russel N. Champlin, Dom Cândido Padin e o professor Thomas Ransom Giles. Em entrevista a nós concedida em 22 de maio de 2015, Saviani lembrou detalhes desse momento da defesa, como o atraso do professor Giles, que fez apenas rápidas considerações, o calhamaço de anotações do professor Leônidas, sobre o qual Saviani afirmou: “eu fiquei um pouco atrapalhado, pois queria ler o que ele havia escrito, mas tinha que ficar prestando atenção nas arguições”. Também lembrou as observações do professor Champlin, realizadas a partir do livro “Introdução à Filosofia da Educação”, de George F. Kneller – livro que Saviani conhecia e não apreciava, tornando isso conhecido de seus alunos. Diante da arguição de Champlin, Saviani afirma que “[...] queria responder, mas o Joel sinalizou que eu não devia me deter nisso. Mas os alunos que estavam na frente assistindo acharam engraçado que ele tenha feito aquele tipo de arguição, como se fosse uma lacuna, quando os próprios alunos já conheciam as críticas que eu fazia àquele manual”. Já sobre Dom Cândido Padin, Saviani nos afirmou que se tratava de “[...] um beneditino que tinha sido Bispo Auxiliar da Arquidiocese do Rio de Janeiro e, depois, bispo de Lorena (1966-1970) e de Bauru (1970-1990), fez uma arguição mais na linha da concepção da tese por conta de que ele tinha uma visão católica mais arejada, no âmbito do clero progressista”.

Em decorrência da reestruturação da educação brasileira ocorrida no contexto do final da década de 1960 e início da década de 1970, enquanto Saviani estudava a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a mesma passava por alterações, o que levou à promulgação da Lei 5.692/71, que regulamentou a Educação Básica sob a égide da Ditadura Militar – Saviani não deixou de abordar tal fato e de refletir se as conclusões que chegara sobre a lei promulgada em 20 de dezembro de 1961, também eram válidas para a lei promulgada em 11 de agosto de 1971.

O tema que Saviani se propôs a investigar em sua pesquisa de doutoramento fora: **Fundamentos para um sistema de educação**, tendo como ponto de partida o pressuposto da inexistência de sistema educacional no Brasil da década de 1960, porém, ele

⁵⁶ A leitura por nós realizada foi na versão original da tese e não no livro “Educação Brasileira: estrutura e sistema”.

acabaria por considerar que seria mais adequado transformar o pressuposto em hipótese, ou seja, a questão do sistema passaria a ser submetida a exame e faria isso a partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61.

Vê-se assim, que analisar a Lei 4.024/61 não era o objetivo inicial da sua pesquisa de doutorado, mas, acabou se tornando o mecanismo que permitiria a comprovação de sua hipótese de que não existia sistema educacional no Brasil até então. Saviani (1971) esclarece que, embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) por si só não possa ser considerada como o único fator que evidenciaria se o país tinha ou não um sistema educacional, a referida lei era um dos elementos mais significativos para esclarecer tal questão, pois o objetivo de uma lei desta natureza é criar condições para que haja sistema educacional em um país, em outras palavras “Quando se pensa numa lei específica para a educação, é porque se está visando à sua sistematização e não apenas à sua institucionalização” (SAVIANI, 1971, p. 97). Assim, o tema da pesquisa de Saviani fora redefinido: **realizar um exame crítico do conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61)**.

A tese de Saviani é um trabalho de grande rigor teórico, histórico, conceitual e metodológico, onde, os fundamentos da reflexão filosófica que se caracteriza por ser radical, rigorosa e de conjunto, se acham presentes. Outra característica marcante da tese de Saviani é o elemento didático – algo não muito comum em textos acadêmicos como uma tese, mas, essa é uma característica marcante dos textos de Saviani e que pode ser percebida desde a sua juventude. É de forma didática, por exemplo, que Saviani apresenta o seu tema de pesquisa, as redefinições do tema e do problema da pesquisa, os percursos metodológicos possíveis e suas respectivas fragilidades, apresentando, por fim, qual método seria o mais indicado para a pesquisa que pretendia realizar – o fenomenológico-dialético – que lhe permitiria investigar os elementos constitutivos do homem, os quais segundo Saviani (1971), são: o aspecto empírico (composto pelos *a priori* físico, biológico, psicológico e cultural), o aspecto pessoal (onde aparecem os elementos da liberdade e da responsabilidade) e o aspecto intelectual (onde estaria o elemento da consciência).

É importante ressaltar dois pontos: primeiro, que o termo *a priori*, está sendo utilizado por Saviani no sentido existencial e não lógico e, para evitar problemas conceituais, Saviani (1971), esclarece, que não usa o termo “*a priori*” no sentido Kantiano, mas, sim que “Trata-se do ‘*a priori*’ existencial, ou seja, as condições necessárias de possibilidade da existência humana” (SAVIANI, 1971, p.40). No sentido Kantiano, “[...] são ‘*a priori*’, quer dizer universais e necessárias, as formas ou intuições puras da sensibilidade (espaço e tempo), as categorias do entendimento e as ideias da razão” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.15).

Esta discussão acerca dos “*a priori*” presentes na estrutura do homem, que está na tese de Saviani também compunha a estrutura da disciplina Filosofia da Educação, para a conclusão da qual, no ano de 1969, Saviani elaborou o texto “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”. O segundo ponto a ser destacado, refere-se ao aspecto pessoal onde aparecem os elementos da liberdade e da responsabilidade. Vimos no presente trabalho que Saviani, no início de sua atividade docente aplicou os princípios de liberdade e responsabilidade com seus alunos/alunas da escola pública e com as meninas do Colégio Sion. Tais grupos responderam de forma diversa a tais princípios baseados no pensamento de John Dewey, levando Saviani a elaborar sua primeira crítica aos fundamentos do pensamento do educador norte-americano. Estes dois pontos foram destacados, pois, indicam a relação intrínseca entre as bases da formação em Filosofia, a atividade docente e a elaboração das concepções teóricas presentes na tese de Saviani. Nas palavras do próprio Saviani no prefácio à 7ª edição do livro: “Educação brasileira: estrutura e sistema”, sua tese pode ser assim sintetizada:

Partindo da questão: como é possível ao homem sistematizar?, esta obra empreende uma ampla análise da condição humana, desvelando os aspectos que caracterizam a essência do fenômeno-homem. E à medida que esses aspectos vão sendo evidenciados, vão sendo também mostradas as implicações educacionais e derivações pedagógicas das facetas descobertas. Por essa vida se monta um amplo painel com as principais correntes pedagógicas que se constituíram ao longo da História (SAVIANI, 2005c, s/n).

A partir desse percurso, Saviani (1971), elaborou os conceitos que se faziam necessários tendo em vista compreender a noção de sistema, a utilização deste termo na Lei 4.024/61 para, por fim, proceder à análise se havia ou não sistema educacional no Brasil daquele contexto da década de 1960.

Entre os conceitos propostos por Saviani em sua tese estão: “problema”, “reflexão”, “filosofia”, “filosofia de vida”, “ideologia”, “estrutura” e “sistema”. Os conceitos de “filosofia”, “filosofia de vida” e “ideologia”, presentes na tese de Saviani, remetem ao texto que elaborou no contexto da ocupação dos estudantes ao prédio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) entre junho e dezembro de 1968. Tal texto tem como título “A filosofia na formação do educador”, posteriormente publicado na obra: “Educação: do senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 1980).

Todos os conceitos supra citados, foram discutidos à luz de referenciais teóricos clássicos. Entre os autores citados por Saviani (1971), destacamos: Jean-Jacques Rousseau, Émile Durkheim, Lucien Goldmann, Karel Kosik, Lévi-Strauss, Herbert Marcuse,

Jean-Paul Sartre, Jerome Shaffer, Adolfo Vásquez, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes.

Em minha tese de doutoramento tomei a análise fenomenológica da estrutura do homem como ponto de partida para esclarecer a noção de sistema tendo em vista a explicitação do conceito de sistema educacional. Mas nesse trabalho indiquei a via de superação do paradoxo pela contradição dialética. A essa altura eu já havia iniciados os estudos da concepção dialética, como pode se ver pelas obras *Dialética e cultura*, de Lucien Goldmann, *Dialética do concreto*, de Karel Kosik, *Materialismo histórico e existência*, de Herbert Marcuse, *Crítica da razão dialética de Jean-Paul Sartre e Filosofia da práxis*, de Adolfo Sánchez Vázquez, citadas na tese (SAVIANI, em entrevista concedida em 15 de maio de 2009, In: VIDAL, 2011, p. 35).

Ao que indica a trajetória de Saviani, a sua aproximação com as leituras clássicas da vertente marxista, tiveram início nesse processo de elaboração da tese, que coincide com o início de sua atividade docente. Em entrevista a nós concedida em 20 de maio de 2015, Saviani afirmou que desde a militância estudantil “[...] ocorreu certo contato com o marxismo, que veio a se tornar minha referência teórica principal logo a seguir, na elaboração de minha tese de doutorado”, e que “[...] pode-se considerar que a porta de entrada para o marxismo, em minha trajetória, se configurou pela leitura dos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, do próprio Marx, pelo Sartre da *Crítica à razão dialética*, Marcuse, *Materialismo histórico e existência* e Sánchez Vázquez, *Filosofia da práxis*. É muito comum que as perspectivas clássicas comecem a ser exploradas pelos autores que delas descendem e não pelos seus propositores propriamente. Em entrevista a Vidal⁵⁷, Saviani afirma que em fins da década de 1970 e início dos anos 80, ele releu Marx dos primeiros escritos até “O Capital” e passou também a se dedicar à leitura de obras de Antônio Gramsci – exatamente a partir do final da década de 1970, Saviani introduziria os estudos gramscianos no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

De todo modo, o período de revisão da literatura para elaboração da tese, acabou por contribuir para a aproximação maior de Saviani com as categorias marxianas de análise, seja pela via dos textos de Marx propriamente, seja pela via da leitura de outros autores marxistas.

Outros elementos que se destacam na tese de Saviani são:

- O levantamento de fontes e o tratamento das mesmas. Entre as fontes de pesquisa, elencamos: as revistas da área de Educação, com destaque para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período entre 1947 a 1962; o “Diário do Congresso Nacional”, no período compreendido entre 13 de novembro de 1948 e 05

⁵⁷ Realizada em 15 de maio de 2009.

de setembro de 1963; e os “Anais da Câmara dos Deputados” – tais documentos, com exceção das revistas da área de educação, se encontram na Biblioteca do Congresso Nacional.

➤ O recorte histórico que fez a partir da tramitação da Lei 4.024/61 no Congresso Nacional – o processo de tramitação da referida lei se estendeu de 1948 (data em que foi enviado o Projeto de Lei à Câmara dos Deputados) a 1961 (data da promulgação da Lei).

➤ O diálogo entre diferentes perspectivas: fenomenologia, existencialismo, estruturalismo e marxismo, favorecido pela formação em Filosofia, o que pode ser identificado pelos autores que destacamos entre os citados por Saviani em sua tese.

Todos estes elementos que se destacam na tese de Saviani poderiam ser objeto de uma análise mais aprofundada, porém, por força dos objetivos do presente trabalho, optamos por destacar os conceitos elaborados por Saviani (1971), tendo em vista a compreensão da noção de sistema. Assim sendo, é válido questionar o que vem a ser um conceito? Segundo Marco Antônio Moreira (1999), os conceitos se referem às regularidades presente em objetos e eventos. Os conceitos são usados para pensar e dar respostas rotineiras e estáveis ao fluxo dos eventos. Daí que, servir-se de conceitos é algo extremamente valioso a todo e qualquer pesquisador.

O primeiro conceito proposto por Saviani (1971) foi o de “problema”, partindo do pressuposto de que a Filosofia tem como objeto de estudo os problemas humanos, sendo a área do conhecimento que faz a mediação entre a ação assistemática e a ação sistematizada. Se a Filosofia se debruça sobre os problemas humanos, o que é “**Problema**” na perspectiva filosófica?

[...] uma situação de impasse, um desconhecimento, mas não apenas isso: é um desconhecimento de algo que **precisa** ser conhecido; indica um obstáculo, mas não só: é um obstáculo que **precisa** ser transposto. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia [...] uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão (SAVIANI, 1971, p. 75).⁵⁸

Se é pela reflexão que o homem se torna capaz de responder à realidade, o que é reflexão? Se é pelo afrontamento da realidade que o homem se tornar capaz de filosofar, o que caracteriza esse processo, o que é Filosofia? Saviani (1971), não se esquivou de responder tais questões. Para compreender o conceito de reflexão, ele tomou a etimologia da palavra

⁵⁸ Grifos no original.

como ponto de partida. Reflexão: palavra procedente do verbo latino “*reflectere*”, que remete à ideia de “voltar atrás”. Assim, **Reflexão** é o ato de “[...] examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar” (SAVIANI, 1971, p. 76). Portanto, **Filosofia** é “[...] uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta” (SAVIANI, 1971, p. 77).

A partir do conceito de Filosofia, Saviani (1971), propôs outros dois conceitos: “filosofia de vida” e “ideologia”. Para chegar aos conceitos de “filosofia de vida” e “ideologia”, Saviani discorreu sobre dois tipos de ação praticada pelo homem: a ação refletida e a ação irrefletida e, assim considerou que **Filosofia de vida**: é um “[...] modo natural (portanto, pré-crítico, pré-reflexivo) do homem orientar-se na vida” (SAVIANI, 1971, p. 78). Portanto, todos os homens têm a sua filosofia de vida. Em contraposição, **Ideologia**, é a “[...] leitura que fazemos de uma situação histórica num conjunto de eventos, leitura orientada pelas exigências da ação a ser realizada (SAVIANI (1971, p.78).

Assim, enquanto a ‘filosofia de vida’, é algo que emerge da condição de vida do indivíduo, a “ideologia” procede da possibilidade de escolha do indivíduo, podendo ou não ser coincidente com sua “filosofia de vida”. Um burguês, por exemplo, que faz a opção ideológica pela liberalismo, toma uma posição coincidente com sua “filosofia de vida”; já, um burguês que faz a opção pelo ideário revolucionário, toma uma posição oposta à sua “filosofia de vida” e isso pode gerar algumas incoerências na ação, devido ao conflito entre o determinado e o opcional. Tal conflito foi, de forma empírica, objeto de análise do jovem Saviani, no episódio já citado, quando estudantes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no contexto da ocupação do prédio em 1968, utilizaram dinheiro do movimento estudantil para o usufruto particular, consumindo bebida alcoólica. Eis aí, a dialética presente na estrutura do homem, movimentando a **ação** que, fundamentada na “**filosofia de vida**”, suscita o **problema**, que, exigindo a **reflexão e/ou filosofia**, leva à “**ideologia**”, que, por sua vez, acarreta nova **ação**, capaz de suscitar novos **problemas**, os quais exigem nova **reflexão e/ou ideologia**, que produz a reformulação da **ação** e, assim, em uma “[...] sequência que não é lógica, nem cronológica, mas, dialética” (SAVIANI, 1971, p.79).

À luz destes conceitos, Saviani (1971), indica que se o homem é capaz de refletir, de buscar soluções para os problemas que a realidade lhe apresenta, portanto, de filosofar, sendo capaz de agir de forma sistematizada. Assim, uma ação sistematizada pressupõe:

- a) Tomar consciência da situação; b) Captar os seus problemas; c) Refletir sobre eles; d) Formulá-los em termos de objetivos realizáveis; e) Organizar meios para atingir os objetivos propostos; f) Intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos; g) Manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (com efeito, a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão) (SAVIANI, 1971, p. 80).

Portanto, é o movimento, a inter-relação entre os aspectos empírico, pessoal e intelectual, que constitui a estrutura do homem, que lhe permite realizar uma atividade sistematizadora: o homem é um ser determinado por dadas situações que emanam do aspecto empírico; o homem é um ser dotado de liberdade para atuar sobre a realidade e dotado de consciência, que uma vez sendo uma consciência refletida, lhe permitir o ato de sistematizar.

Segundo Saviani (1971), o ato de sistematizar é um ato, antes de tudo intencional: “[...] sistematizar é, pois, dar intencionalmente unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, é o que se chama sistema” (p.81). Eis aí, o conceito de **Sistema**, algo necessariamente produzido pelo homem “[...] a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que se-lhe oferecem na sua situação existencial. E como esses elementos, ao serem reunidos não perdem a sua especificidade, o que garante a unidade é a relação de coerência que se estabelece entre os mesmos” (SAVIANI, 1971, p.81).

Como pode o homem produzir algo a partir do que não foi por ele produzido? Todo homem nasce em uma determinada realidade que se lhe apresenta como um produto histórico, porém, esta realidade não é impermeável à ação humana, antes é uma realidade que, por seu caráter histórico, é passível de transformação. Se a realidade é passível de transformação, o homem é capaz de sistematizar sua ação sobre essa dada realidade para transformá-la. Assim, o que caracteriza a noção de sistema é: a) Intencionalidade; b) Unidade; c) Variedade; d) Coerência interna; e) Coerência externa (SAVIANI, 1971, p. 81).

Segundo Saviani (1971), o que, em síntese caracteriza a noção de sistema é sua estrutura dialética, pois: a intencionalidade implica nos pares antitéticos sujeito-objeto, consciência-situação; a unidade se contrapõe à variedade, mas também se compõe com ela para formar um conjunto; a coerência interna só pode se sustentar se estiver articulada com a coerência externa – “Do contrário, seria mera abstração. Por descuidar do aspecto da coerência externa é que os sistemas tendem a se desvincular do plano concreto esvaziando-se em construções ‘teóricas’” (p.82).

Para Saviani (1971), tanto os componentes da existência humana, como a noção de sistema, estão permeados por um jogo de afirmações e negações, de convergências e oposições, e, usando este raciocínio dialético, conclui que sistema pode ser definido como:

“[...] conjunto de vários elementos **intencionalmente** reunidos, de modo a formar uma estrutura coerente e operante” (p.84, grifo no original). Por esta linha de raciocínio, Saviani argumenta que se faltar um elemento que constitui a noção de sistema, não haverá sistema, pois, o mesmo só se realiza com a plenitude dos elementos que o compõe. Mantendo o rigor conceitual que caracteriza sua tese, Saviani (1971), tem o cuidado de esclarecer que sistema e estrutura não são sinônimos – algo comumente considerado. Entre as distinções apresentadas por ele, estão: o termo estrutura pode não preencher o requisito da coerência; a noção de estrutura não preenche o requisito da intencionalidade, o que segundo Saviani (1971), foi posto em evidência pelo Estruturalismo⁵⁹. Enfim, **Estrutura**: “[...] indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais, etc.). O sistema implica numa ordem que o homem impõe à realidade”. (SAVIANI, 1971, p. 85-86).

O exercício conceitual proposto por Saviani (1971), é produto de uma aprofundada reflexão filosófica de um jovem professor, que desde a graduação se propôs a compreender a realidade a partir do aprofundamento teórico, procurando dar fundamento às suas lutas e ideais. Assim, os conceitos presentes em sua tese e destacados no presente trabalho, podem ser considerados como uma bússola para a compreensão de outros conceitos que Saviani vem fundamentando ao longo de sua trajetória..

Haveria, pois sistema educacional no Brasil da década de 1960? A resposta a essa questão buscada por Saviani (1971) na análise da Lei 4.024/61, foi a seguinte:

[...] embora uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se destine à sistematização da educação, no caso brasileiro isto não ocorreu. Chegou-se a uma Lei de Diretrizes e Bases desprovida, contudo, dos caracteres de sistema, em virtude de não ter preenchido as condições necessárias à atividade sistematizadora (SAVIANI, 1971, p.109).

Na concepção de Saviani, a Lei 4.024/61, foi capaz de estabelecer uma estrutura educacional, mas, não um sistema educacional. Uma estrutura educacional porque uma Lei de Diretrizes e Bases estabelece a forma de funcionamento e os graus da educação nacional, normas para a formação e atuação dos docentes, bem como quais são as finalidades da educação em um dado contexto. Porém, se isso não for, segundo Saviani, algo resultante de uma tomada de consciência dos principais problemas educacionais do país e isso de forma aprofundada, para que seja possível, não apenas diagnosticar tais problemas, mas, também formular uma orientação teórica, capaz de funcionar como subsídio para que as diretrizes e

⁵⁹ Abordagem desenvolvida a partir da linguística e que se tornou referência nas Ciências Sociais e Humanas, se propondo a explorar as estruturas (inter-relações) através das quais cada cultura atribui significados às coisas.

bases da educação nacional resultem de uma atividade intencional, onde haja uma ideia de conjunto, onde os elementos se relacionam entre si e onde seja possível haver uma unidade coerente e operante, **não haverá sistema educacional, apenas estrutura educacional** (SAVIANI, 2005c). À medida que a Lei 4.024/61 não foi elaborada nesse nível de profundidade e conhecimento da realidade educacional brasileira, ela acabou por produzir uma estrutura e não um sistema educacional.

Mas, o que explicaria a ausência de sistema educacional e a prevalência de estrutura educacional? As hipóteses levantadas por Saviani (1971) são as seguintes: 1. Há uma relação entre a ausência de sistema e a organização da sociedade em classes. 2. A existência de diferentes posicionamentos dentro e entre grupos ligados à organização da educação nacional, compromete o elemento de conjunto – tão importante no estabelecimento de um sistema. 3. A realização de “transplante cultural”, que consistiria em um costume muito comum no Brasil – imitar modelos culturais vindos do exterior e implantá-los em nosso país sem considerar as particularidades nacionais. 4. A insuficiência teórica dos educadores.

Como já apontado neste trabalho, Saviani defendeu sua tese de doutoramento em 18 de novembro de 1971, exatamente no mesmo ano em que a Lei 4.024/61 foi alterada pela Lei 5.692 que foi promulgada em 11 de agosto de 1971, portanto, poucos meses antes da defesa da tese por Saviani.

Mesmo a Lei 5.692/71, não tendo sido objeto de estudo aprofundado de Saviani naquele momento em que escreveu sua tese, ele conhecia o teor da mesma e afirmou categoricamente: “[...] esta nova Lei não irá sistematizar a educação nacional, mesmo porque, como a anterior, ela trata apenas do ensino” (SAVIANI, 1971, p. 117). Saviani também aponta que a Lei 5.692/71, assim como a 4.024/61, utilizava o termo sistema pressupondo a compreensão deste conceito, o que fazia permanecerem alguns equívocos. Referindo-se às breves considerações que fizera sobre a Lei 5.692/71 em sua tese, Saviani (1971), concluiu: “Essas poucas referências são suficientes para se perceber que a conclusão anterior, não obstante a nova Lei, continua válida: não existe sistema educacional no Brasil” (p.119).

A discussão de sistema continuou a permear os trabalhos e pesquisas de Dermeval Saviani, inclusive no que diz respeito aos seus estudos sobre a Lei 9394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É importante lembrar que Saviani foi autor de um anteprojeto de LDB na década de 1990, em cujo bojo estavam elementos para a organização de um sistema educacional no Brasil. Porém, seu anteprojeto foi substituído pelo “Projeto Darcy Ribeiro”, que foi promulgado na forma da Lei 9394/96.

Assim, passados 44 anos da defesa de sua tese e tendo sido promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, de 1996 até hoje já passou por algumas alterações, haveria sistema educacional no Brasil na concepção de Dermeval Saviani? No caso de uma resposta negativa, as hipóteses explicativas para a ausência de sistema educacional hoje, seriam as mesmas das décadas de 1960/1970?

Com a obtenção do título de doutor, Dermeval Saviani dava mais um passo em sua formação acadêmica e, dentro da “rede de sociabilidade” que havia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na década de 1970, foi ganhando projeção e, por suas características pessoais, descritas em textos escritos por pessoas que conviveram com ele nele neste período⁶⁰, bem como por sua capacidade intelectual e formativa, acabaria por obter, daí em diante, o reconhecimento nacional – o professor-doutorando assumiria o papel de filósofo da educação.

⁶⁰ Sobre outros aspectos pessoais e institucionais de Saviani, ver os textos publicados em: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (org.) Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

4. “O filósofo da educação”

“Encarado o homem no contexto situação- liberdade-consciência; encarada a Universidade como uma instituição educativa; encarada essa instituição com as funções específicas de conservação, criação, transformação e transmissão da cultura, vê-se que ela deverá ser, por excelência, um órgão de pesquisa e ensino”w (SAVIANI, 1981, p.65).

A fase que denominamos de “o filósofo” na vida de Dermeval Saviani se estende de 1972 a 1989, respectivamente, o ano posterior à defesa de sua tese de doutorado, processo ocorrido em 18 de novembro de 1971, e o ano em que passou a trabalhar na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em tempo integral.

Esse é um período bastante intenso da trajetória de Dermeval Saviani tanto no que diz respeito às suas atividades docentes como às atividades de cunho administrativo que foi assumindo em diferentes universidades e associações de pesquisa. Data deste período também a publicação de obras como “Educação: do senso comum à consciência filosófica” (1980) e “Escola e democracia” (1983) – esta já em sua quadragésima segunda edição e de grande contribuição na projeção de Saviani como referência para os cursos de formação de professores.

Nomeamos esta fase de “o filósofo” devido ao fato de que a principal área de estudo e pesquisa de Saviani neste momento era a Filosofia da Educação, o que evidentemente era uma decorrência de sua graduação em Filosofia, mas, também das atribuições e disciplinas que assumiu enquanto estava radicado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e prestando serviços em outras universidades do interior do Estado de São Paulo.

Neste capítulo tratamos da contribuição de Saviani na organização de Programas de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e de seus primeiros contatos com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Também tratamos da atuação de Saviani fundação da Editora Autora Associados, na organização de associações de pesquisa como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Educação (ANDE),

o Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC) e, ainda de sua participação nas Conferências Brasileiras de Educação, imbricando nesse processo, vida e obras publicadas, sem perder de vista o contexto político, econômico, social e cultural do Brasil, cuja influência sobre o meio universitário e sobre a atuação dos intelectuais foi extremamente acentuada no período em questão.

4.1 A expansão da pós-graduação em educação pelo interior do Estado de São Paulo – As contribuições de Saviani na UNIMEP e na UFSCAR

Retomando a trajetória docente de Dermeval Saviani, vale lembrar que desde quando concluiu a graduação – 1966 – atuava como docente no Ensino Médio e no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Concluído o doutorado em 1971, já em 1972, Dermeval Saviani começou a trabalhar na pós-graduação. Tal atividade foi iniciada em nível de mestrado, no Instituto Educacional Piracicabano, atual Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), onde ministrou a disciplina “Problemas da Educação” (SAVIANI, 2002a).

Acerca do referido programa de pós-graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Bruno Pucci (2013), afirma:

Iniciado em agosto de 1972, em nível de mestrado, e em agosto de 1992, em nível de doutorado [...]. O PPGE/UNIMEP nasceu antes da UNIMEP. Foi ele um dos fatores básicos para que as Faculdades Integradas do Instituto Educacional Piracicabano dessem origem à Universidade Metodista de Piracicaba, em 1975 (p.1).

Nestes idos do início da década de 1970, só existiam três programas de pós-graduação em Educação no Estado de São Paulo: o da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e o da Universidade de São Paulo (USP) – ambos fundados no ano de 1971. Tais programas eram organizados levando em consideração os Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 977/65 e nº77/69, ambos tendo como relator Newton Sucupira, bem como os ditames da Lei 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária. Segundo Betania Leite Ramalho (2006), o primeiro curso de pós-graduação em educação do Brasil foi fundado em 1966 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Saviani (2000a) denomina este período do início da década de 1970, no que se refere à implantação dos programas de pós-graduação, como o “período heroico”, e pode-se afirmar que, os professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a

liderança do professor Joel Martins, tiveram grande responsabilidade neste feito, entre os quais estava o jovem professor doutor Dermeval Saviani.

Chamo a esta fase de período heroico porque foi necessário criar as condições praticamente a partir do nada. Servindo-se de doutores formados no exterior ou pelo processo do doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se agregaram mestres também formados no exterior e, em seguida, aqueles alunos titulados nos programas pioneiros de mestrado instalados no país, a pós-graduação foi sendo implantada suprindo-se a carência de infraestrutura com muito trabalho e criatividade como, por exemplo, na falta de bibliotecas adequadas, a aquisição de livros por parte dos docentes que os transportavam no porta-malas do próprio veículo para disponibilizá-los junto aos alunos nas instituições em que os programas começavam a funcionar (foi o que fiz quando participei da equipe que deu início ao programa de mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba em 1972) (SAVIANI, 2000a, p. 5).

De acordo com Pucci (2013), a equipe responsável pela implantação do mestrado em educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) era composta por Dermeval Saviani, Antônio Joaquim Severino (que fora professor de Saviani na graduação em filosofia), Geraldo Tonaco e Newton Aquiles von Zuben (durante a fase do doutorado, Saviani cursou as disciplinas “Seminário sobre Martin Buber” e “Seminário sobre Emmanuel Mounier”, coordenadas pelo professor von Zuben). Vê-se aí a importante rede de sociabilidade existente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que liderada neste contexto pelo professor Joel Martins, assumia a responsabilidade de tão grande envergadura como implantação de um programa de pós-graduação, em um contexto histórico de controle e ação direta do Estado sobre a organização e o funcionamento da nascente pós-graduação. Saviani (2002a), se recorda de importantes detalhes deste momento vivido na UNIMEP e de que este momento coincide com o seu primeiro contato com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no segundo semestre de 1972, quando estava sendo fundada, nesta instituição, a Faculdade de Educação, sob a liderança do Professor Dr. Marconi Freire Montezuma, que havia convidado Saviani e os outros professores envolvidos no Programa de Pós-Graduação da UNIMEP, para uma conversa.

Em função dos nossos horários daquele ano na PUC-SP, os professores Aquiles von Zuben e Geraldo Tonaco iam a Piracicaba às segundas e terças-feiras. O Prof. Severino e eu íamos às sextas e sábados. Assim, numa sexta-feira, Severino e eu interrompemos nossa viagem de São Paulo para Piracicaba, fazendo uma parada em Campinas para termos um encontro com o Prof. Montezuma. Ele, com um certo ar messiânico, nos expôs por um bom tempo as ideias em torno da nova faculdade que estava surgindo. Não chegou a fazer uma proposta formal, deixando em aberto o caminho para novas conversas e eventual colaboração. De nossa parte, também não avançamos nenhuma proposta concreta. Saímos daquela reunião, Severino e eu, nos perguntando sobre os rumos que tomariam aquela iniciativa. As ideias eram ainda um tanto nebulosas e não havia também clareza sobre as condições reais em que a faculdade iria se apoiar. Demos sequência ao nosso trabalho em Piracicaba, sendo

que a partir de 1973 passamos a nos deslocar os quatro professores no início da semana, indo às segundas-feiras pela manhã e retornando a São Paulo nas terças à tarde (SAVIANI, 2002a, p. 283-284).

Os primeiros alunos do programa de pós-graduação em educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) eram, na sua maioria professores de outras faculdades, como José Dias Sobrinho, Rosália Aragão e Maria Inês Fini, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (SAVIANI, 2002a). Pucci (2013), afirma que havia também professores da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP), da Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Saviani permaneceu na equipe do mestrado da UNIMEP entre os anos de 1972 e 1973, tendo sido o orientador da primeira dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação da referida universidade, na área de concentração “Filosofia da Educação”⁶¹. Tal dissertação, cujo título era “Implicações Filosóficas da Tecnologia Educacional: uma experiência brasileira”, foi de Betty Antunes de Oliveira, defendida em 18 de novembro de 1974 – exatamente três anos após Saviani ter defendido sua tese de doutorado. Betty Oliveira integrou, posteriormente, junto com Saviani, a equipe responsável pela implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Além do trabalho de Betty Oliveira, também figura entre as primeiras dissertações do programa de Mestrado em Educação da UNIMEP, sob a coordenação de Saviani, o trabalho de Ester Buffa, defendido em 1975, sob o título: “Crítica histórica das ideologias subjacentes ao conflito escola particular – escola pública”. Vê-se novamente a força da rede de sociabilidade e Saviani, ao mesmo tempo em que se mantinha na órbita da rede de sociabilidade do professor Joel Martins, começava a criar a sua própria.

Enquanto desenvolvia suas atividades na pós-graduação em educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Saviani ampliava suas atividades na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) para além da graduação em Pedagogia, pois, desde o segundo semestre de 1972, também passou a dar aula no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP, nível de mestrado, ministrando a disciplina “Problemas da Educação”, que também ministrava no mestrado da UNIMEP. O mestrado em Filosofia da Educação da PUC-SP, começara a funcionar em caráter experimental em 1970 e em caráter efetivo em 1971, devido a um esforço coletivo de vários

⁶¹ A partir de 1992, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP passou a contar com o Doutorado. Desde 1997, o Mestrado e Doutorado do PPGE UNIMEP, estão organizados em dois eixos temáticos: Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos e Política e História da Educação.

docentes da referida instituição sob a coordenação geral do professor Joel Martins – no contexto já descrito em que as coordenações dos primeiros Programas de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP, foram instaladas no porão do “Prédio Velho”. Acerca da disciplina “Problemas da Educação”, ministrada nos cursos de mestrado da UNIMEP e da PUC-SP, Saviani (1992), assim descreve seu desenvolvimento:

Organizei o plano da disciplina centrado em seis problemas selecionados de acordo com dois critérios (potencial existencial e alcance teórico) e trabalhados em três níveis: constatação, caracterização e tentativa de solução. O primeiro nível punha em evidência o potencial existencial, sendo desenvolvido a partir das experiências dos próprios alunos que procuravam constatar em sua prática a incidência do problema proposto. O segundo nível fazia intervir a exigência teórica, operando-se a caracterização do problema com o auxílio de textos, de modo a se atingir uma compreensão consistente e fundamentada do problema examinado. O terceiro nível trazia em seu bojo o problema seguinte. Assim, a tentativa de solução do problema nº1 colocava a exigência de se examinar o problema nº 2 que era, então, formulado, constatado, caracterizado e assim sucessivamente até o problema nº 6 que tinha caráter sintético, completando o programa da disciplina. Vê-se, portanto, que os seis problemas se articulavam dialeticamente entre si, constituindo uma totalidade orgânica (s/n).

Pela organização da disciplina “Problemas da Educação”, vê-se a utilização clara do materialismo histórico e do raciocínio que vai predominar na obra de Saviani – a análise da situação histórico-social, o aprofundamento teórico e o caráter sintético, o que já se fazia presente desde a disciplina “Filosofia da Educação”, que Saviani ministrava no terceiro ano de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), desde o fim da década de 1960. Essa forma de organização das disciplinas ministradas por Saviani, aponta para um compromisso com o enfrentamento dos problemas educacionais do seu tempo. De forma contundente Betty Oliveira (1994) explicita este movimento do pensamento de Saviani, que já se fazia presente desde o início de sua trajetória docente e que se consolidou ao longo dos anos:

Essa peculiaridade de sua obra, se traduz nesse pensar os problemas da educação, define também o como, o porquê e o para quê Saviani estuda e incorpora determinados autores e não outros. Não é, portanto, o estudo deste ou daquele autor que lhe move a dedicar-se a determinados temas educacionais, mas é o enfrentamento dos problemas da educação brasileira que tem dirigido sua ida aos autores, numa constante busca de aprofundamento da sua fundamentação teórica. Essa situação o preserva do risco dos modismos de um lado e do ecletismo de outro. Assim Saviani se apropria (no sentido utilizado por Marx) das categorias de diversos autores marxistas redimensionando-as de acordo com a análise que faz dos condicionantes que formam uma determinada situação histórico-social que gera a problemática que estuda, entendida esta enquanto um processo e produto da práxis social (p.108-109).

Desde a juventude, Saviani sempre exerceu com compromisso as atividades de ensino e pesquisa, tendo nos clássicos a sua principal referência – Marx é uma destas referências.

A partir de março de 1973, Saviani assume a docência na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em tempo integral, mantendo, porém, as orientações na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Neste ínterim do início da década de 1970, Saviani se afastou de suas aulas nos cursos normal e colegial, portanto, do seu cargo de professor da Educação Básica do Estado de São Paulo, pois, desde dezembro de 1970 a fevereiro de 1973, prestou serviços junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), integrando a “Equipe Técnica do Livro e Material Didático”. Foi exatamente neste contexto que entrava em vigência a Lei 5.692/71 trazendo alterações para os ensinos de 1º e 2º graus em relação ao que fora estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024/61). Enquanto integrava a “Equipe Técnica do Livro e Material Didático”, Saviani escreveu um texto intitulado “Subsídios para o equacionamento do problema do livro didático em face da Lei nº 5.692”. Este texto foi publicado na obra “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, cuja primeira edição data de 1980.

No texto “Subsídios para o equacionamento do problema do livro didático em face da Lei nº 5.692”, Saviani expõe suas ideias acerca deste material em um tom que denota seu engajamento na linha da oposição, contrário, portanto, ao caráter estático de fim em si mesmo deste material, como se pretendia com as adequações feitas nos materiais didáticos naquele contexto do início da década de 1970. É possível estar em um grupo da situação e fazer a oposição? O que indica o referido texto de Saviani, era esse o papel que ele estava realizando na “Equipe Técnica do Livro e Material Didático” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Na concepção de Saviani, o livro didático é um meio que instrumentaliza o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem, mediando, inclusive o conhecimento científico em termos apropriados aos educandos de diferentes faixas etárias. Eis como ele conclui o texto já indicado:

[...] como usar meios velhos em função de objetivos novos? Em outros termos, trata-se de explorar as possíveis aberturas da lei no sentido de dotar as atividades de maior consistência, enriquecendo, através do livro didático, os conteúdos da aprendizagem. Com isto estaria, dialeticamente, contrariando a partir da própria lei a tendência geral nela contida, isto é, a tendência de uma rarefação da educação e a um empobrecimento dos conteúdos de aprendizagem. [...] Com efeito, o bom livro didático será, em suma, aquele que reconhecendo-se um dentre os diversos recursos que concorrem para o êxito do ensino, for capaz de reunir o maior número de estímulos que permitam a professores e alunos dinamizar o dia a dia do processo ensino-aprendizagem na direção do objetivo fundamental da educação: a promoção do homem (SAVIANI, 1981, p. 108).

Segundo Martha dos Reis (2012), por força da Lei 5.692/71, importantes alterações foram feitas em termos curriculares, em um contexto em que já estavam sancionadas as licenciaturas curtas – cursos de curta duração que passaram a ser ministrados, principalmente, na rede particular de Ensino Superior, formando professores sob o modelo que interessava ao Estado ditatorial daquele contexto, ou seja, desprovidos do elemento da crítica e passíveis a utilização dos métodos e cartilhas impostos à Educação Básica. Em termos curriculares especificamente, merece destaque a implantação das disciplinas “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB), vinculada à disciplina “Educação Moral e Cívica”, bem como a substituição das disciplinas de História e Geografia por “Estudos Sociais” – detalhe: tal disciplina não poderia ser ministrada, no segmento hoje correspondente ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) por professores de História e Geografia, mas, sim por professores graduados, necessariamente, em “Estudos Sociais”- tal limitação foi extinta pela Resolução n.07/1979 do Conselho Federal de Educação. No Colegial (atual Ensino Médio), a disciplina “Estudos Sociais”, poderia desde o momento de sua implantação, ser ministrada por professores de História e Geografia.

As transformações na área de conhecimento das Ciências Humanas começam a ser impostas a partir de 1964 quando o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Federal de Educação, sancionou uma série de decretos referentes ao componente curricular Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B.). Em 1969, através do Decreto Lei 869, torna obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de escolaridade. Entre os principais objetivos da implantação dessa disciplina pode-se destacar: “o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições e aos grandes vultos da sua história; o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum” (DECRETO-LEI 68.065, 14/01/1971, CFE) (REIS, 2012, p. 279).

Do exposto acima, fica pressuposto que à medida que os componentes curriculares passavam por uma reestruturação, os livros didáticos necessariamente passavam por reformulações. Não por acaso, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), compôs a “Equipe Técnica do Livro e Material Didático”, da qual Saviani era membro, “[...] com a função de analisar e dar parecer sobre as obras publicadas relacionadas com o ensino de Filosofia nas escolas de nível médio” (SAVIANI, 15 de maio de 2009 – entrevista a Diana Gonçalves Vidal, In: VIDAL, 2011, p.37). Por que um educador, que se definia por uma postura crítica, se valendo dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico integraria uma equipe formada para dar conta do que foi proposto pela Lei 5.692/71, tão representativa do contexto ditatorial?

Como é de costume, os governos ditatoriais tentam cooptar os intelectuais, sobretudo aqueles que ideologicamente representam ser seus opositores. Usando um termo gramsciano, trata-se de uma tentativa de aplicação do “transformismo” – algo que, segundo José Willington Germano (2000), foi evidente no meio universitário, tendo sido a Universidade de São Paulo (USP), um espaço onde esta prática foi muito comum no contexto ditatorial de nosso país. O que vem a ser o “transformismo”? “[...] a cooptação ou assimilação pelo bloco de poder das frações rivais das próprias classes dominantes ou até mesmo de setores das classes subalternas” (COUTINHO, 1988, p.114). O transformismo pode ocorrer sob dois modos:

Pelo “transformismo molecular”, elementos dos partidos democráticos de oposição, em especial os dirigentes, isto é, seus intelectuais, passam individualmente para o bloco conservador-moderado. Pelo “transformismo de grupos”, conjuntos inteiros da elite consciente e ativa das massas aderem ao bloco histórico dominante (SAVIANI, 2005d, p. 24).

De todo modo, o que um governo ditatorial pretende é trazer lideranças quer partidárias, quer ligadas aos movimentos sociais ou intelectuais para a sua órbita de controle. Mas, estaria Saviani se rendendo a essa lógica? Consideramos que não, e, seu texto, produzido em 1972 sobre o livro didático, exatamente quando integrava a equipe da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), responsável por adequar os materiais da rede pública paulista aos ditames da Lei 5.692/71, fundamenta nosso argumento de que Saviani atuava na referida equipe como uma força de oposição e comprometido com a docência no sentido da transformação.

As atividades de Saviani na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) – entre 1970 e 1973 – coincidiram com o momento em que se ampliavam suas atribuições na pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e entre as atividades por ele desenvolvidas na referida universidade neste momento, merece destaque o início do processo de orientação de dissertações e a organização da disciplina Problemas da Educação II a ser ministrada no mestrado em Filosofia da Educação. Tal disciplina, de caráter monográfico tinha o “[...] objetivo de abordar, de forma aprofundada, determinado problema que poderia variar conforme o semestre em que a disciplina era oferecida” (SAVIANI, 1992, s/n).

Em março de 1973 passei à condição de professor em tempo integral na PUC-SP, afastando-me sem vencimentos do cargo de professor efetivo do Estado, comissionado na Equipe Técnica do Livro e Material Didático da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SAVIANI, 1992 s/n).

O tempo de dedicação integral de Saviani à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), não duraria muito, pois, um novo desafio lhe fora proposto: implantar um Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Tal proposta começou a ser aventada quando trabalhava na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

Além dos professores da UNICAMP, um grupo ainda maior de professores da recém-fundada Universidade Federal de São Carlos também estava matriculado no mestrado do Instituto Educacional Piracicabano. Assim, acabei sendo assediado para atuar junto à UFSCAR. Dessa forma, enquanto o professor Aquiles, em 1974, se transferia para a UNICAMP, eu, a partir do segundo semestre de 1975, assumia um contrato em tempo integral na UFSCAR, onde acabei liderando a formulação de uma proposta inovadora de Pós-Graduação em convênio com a Fundação Carlos Chagas, assumindo a responsabilidade de implantar e coordenar o Programa (SAVIANI, 2002a, p. 284).

Saviani trabalhou na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) do segundo semestre de 1975 a março de 1978, tendo sido contratado como professor titular e, “[...] com autorização dessa universidade, continuou atuando um dia por semana na PUC-SP” (GATTI, 1994, p. 78). Saviani (2000a) afirma que suas funções, na implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, foram muito além dos trâmites burocráticos e das disciplinas que ministrou, pois, chegou a desenhar e encomendar “[...] a produção das mesinhas que seriam utilizadas pelos alunos nas aulas e seminários de pesquisa” (p.5). Em entrevista a Diana Vidal, Saviani afirma que a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, está entre suas lembranças mais significativas, juntamente com a ocupação do prédio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o episódio do Colégio Sion em 22 de outubro de 1967 e com o texto que redigiu para finalizar a disciplina “Filosofia da Educação” no final do ano de 1969 – fato já apresentados neste trabalho.

Em texto que trata do processo de implantação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, Saviani (2000a) afirma que, enquanto os programas de pós da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) estão situados na “fase heroica” (1966-1974/75), o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, situa-se na “fase de consolidação da pós-graduação”, entre os anos de 1976 e início da década de 1980. Eis o balanço deste período:

Em 1976, ao mesmo tempo em que são criados os programas de mestrado em educação da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade Federal do

Paraná, surgem os programas de doutorado da PUC do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A expansão do mestrado prossegue com a abertura de dois programas em 1977 (Universidades Federais do Ceará e da Paraíba), quatro em 1978 (Universidades Federais do Rio Grande do Norte, de Pernambuco, do Espírito Santo e o Programa de Educação Especial na Federal de São Carlos) e mais dois em 1979 (Universidade Estadual do Rio de Janeiro e o programa de Distúrbios da Comunicação na PUC-SP). Paralelamente tem sequência o processo de instalação do nível de doutorado com a abertura do Doutorado em Filosofia da Educação na PUC-SP em 1977, em Educação na USP em 1978, na UFRJ e na UNICAMP em 1980 e o Doutorado em Psicologia Educacional na PUC-SP em 1982. Observa-se que a fase de consolidação se completa aí no início da década de 1980 quando se reduz o ritmo de abertura de novos programas (SAVIANI, 2000a, p. 7).

Neste contexto de consolidação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, é importante destacar o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Destacamos neste momento, o papel da CAPES e, posteriormente trataremos do papel desempenhado pela ANPEd.

Segundo Cury (2005), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem origem com o Decreto nº 54.356, publicado no Diário Oficial de 30 de setembro de 1964, no governo do presidente militar Humberto de Alencar Castelo Branco e na gestão de Flávio Suplicy de Lacerda no Ministério da Educação. Cury (2005), aponta que: “Nesse decreto vê-se que, entre os objetivos da CAPES, está a concessão de bolsas a graduados para estudos no país e no estrangeiro”(p.9). É exatamente a concessão de bolsas que, segundo Saviani (2000a), favoreceu o processo de consolidação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Papel importante desempenhou também o PICD (Programa Institucional de Capacitação de Docentes), implantado pela CAPES em 1976 que visa, através da concessão de bolsas de estudos, liberar professores universitários com salário integral para cumprir programas de mestrado ou de doutorado nos principais centros de pós-graduação do país. Esse programa foi importante duplamente: de um lado porque fornecia regularmente um contingente de alunos dispendo de condições bastante favoráveis para realizar a pós-graduação; de outro lado, porque se constituiu num mecanismo de formação de quadros de professores-pesquisadores que iriam consolidar ou permitir a instalação de novos programas de pós-graduação nas instituições a que estavam contratualmente vinculados (SAVIANI, 2000a, p. 7).

É importante não perder de vista o momento político-econômico e os interesses do Estado brasileiro, caracterizado pela modernização conservadora, no momento em que ocorre a regulamentação, a expansão e a consolidação da pós-graduação no Brasil.

A valorização da pós-graduação e a decisão de implantá-la de forma institucionalizada situam-se no âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para o que o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como

uma área estratégica. Contudo, essa perspectiva foi, também, alimentada pelo projeto de “Brasil grande” ou “Brasil potência”, acalentado pelos militares no exercício do poder político (SAVIANI, 2008, p. 308).

A ideia do “Brasil grande”, do “Brasil potência” se relaciona, necessariamente com a ideia de que formar cientistas e intelectuais que pudessem dar conta desse processo no âmbito das universidades, enquanto o governo mantinha a economia e a política sobre seu controle. Neste bojo, é que, pelo Decreto n.73411/74, foi instituído do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPq), em substituição aos Centros Regionais de Pós-Graduação. Segundo Santos (2002), os referidos centros não obtiveram sucesso devido à resistência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ainda segundo Santos (2002), a Comissão que propôs o CNPG foi designada pelo Ministro Jarbas Passarinho e era composta pelo Coronel Confúcio Pamplona e pelos professores Heitor Gurgulino de Souza, Newton Sucupira e Roberto Santos. O CNPG se definiu, naquele contexto, como um órgão interministerial com uma dupla função: formular a política geral da pós-graduação e coordenar a sua execução.

De todo modo, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), está inserido neste contexto. A comissão responsável pela implantação de tal programa era liderada por Saviani e contava com a participação, entre outros de Bernadete Gatti, Betty Oliveira e Maria Amélia Azevedo Goldberg. Maria Amélia representava o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e, posteriormente se tornou professora adjunta do Departamento de Tecnologia Educacional da UFSCar. A parceria da UFSCar com a Fundação Carlos Chagas (FCC), se deveu ao fato da UFSCar, naquele contexto, não dispor de quadros internos, titulados para o desenvolvimento de um programa de pós-graduação (GATTI, 1994). Assim:

[...] Por empenho direto do então reitor da UFSCar o mestrado foi criado. Para tanto constituiu-se uma comissão com três professores dos quadros da universidade, dentre eles Saviani, e três pesquisadores da FCC. No caso, Saviani era único doutor da instituição com experiência em pós-graduação, vindo em seguida a assumir a coordenação desse programa. O mestrado começa em 1976. O plano inicial propunha um programa com duas áreas de concentração: pesquisa educacional e planejamento de ensino, com programação curricular em cinco módulos, um dos quais contemplava formação aprofundada em uma de quatro disciplinas: História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação ou Psicologia da Educação. Nesse momento o papel de Saviani foi o de criar condições institucionais viáveis para o deslançar do programa, articulando ainda as interações dos pesquisadores da FCC com as instâncias da universidade (GATTI, 1994, p. 83-84).

De acordo com Dermeval Saviani e Maria Amélia Azevedo Goldberg (1975), o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) nasceu de um projeto que levava em consideração o “[...] pleno conhecimento da situação – o que foi possível através do estudo do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e análise dos dados disponíveis referentes a cada um dos cursos existentes – que se planejou a criação de mais um Programa de Mestrado em Educação” (p. 81). O Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) a que se referem, foi lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1975, após um relatório ter sido produzido pela mesma instituição em 1974, e estava inserido no II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND)⁶².

Acerca do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), lançado no início do governo do General Ernesto Geisel (1974-1979), Fonseca e Monteiro (2007), afirmam que:

Sua proposta central de imprimir novo rumo ao desenvolvimento brasileiro, ao priorizar o aumento da capacidade energética e da produção de insumos básicos e de bens de capital, representava uma guinada de vulto no modelo anterior, vigente durante o período do “milagre” de 1968-1973, cuja prioridade residia nos bens de consumo duráveis. Parecia extemporâneo e fora de propósito acelerar a economia a partir de megaprojetos, sob a forte liderança estatal, justamente quando vários países ajustavam-se, através da recessão, à nova realidade advinda da quadruplicação do preço do petróleo. Ademais, a opção por acelerar o processo de substituição de importações, explicitada no plano, em boa medida lembrava as teses cepalinas, combatidas pelos principais economistas do regime militar. [...] O plano materializaria a intenção de manter a ideologia do “Brasil potência”, símbolo do ufanismo militarista (p. 28-29).

O “milagre” a que Fonseca e Monteiro (2007) se referem é o “milagre brasileiro”, quando o índice do Produto Interno Bruto (PIB), chegava a 14% ao ano. Este momento, antecedeu à “Crise do Petróleo”, que estourou em 1973, tendo sido gerada pela elevação do preço do barril de petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP). Tal medida desencadeou uma grave crise econômica no ocidente devido à dependência da importação de petróleo do oriente e, a crise econômica contribuiu para a aceleração de medidas neoliberais.

Foi neste contexto, de reorientação da economia do país, ainda que na contramão das medidas econômicas adotadas por outros países ocidentais no mesmo contexto, que foi lançado o Plano Nacional de Pós-Graduação, que Segundo Santos (2002):

[...] estabelecia a garantia de financiamento estável para os cursos de pós-graduação, a elevação dos padrões de desempenho e um plano de expansão do sistema. Os recursos conseguidos (aproximadamente 3,5 bilhões de cruzeiros) deveriam ser gastos na contratação de professores e funcionários, na concessão de bolsas de

⁶² O I Plano Nacional de Desenvolvimento foi lançado em 1972 pelo General Emílio Garrastazu Médici, vigorando até 1974.

estudo e na instalação de novos cursos. [...] O Plano reforçava a necessidade de integração entre o ensino de graduação e pós-graduação através de uma articulação progressiva dos respectivos currículos e temas de trabalho, da atuação de docentes de pós-graduação na graduação e da vinculação de ambos os programas aos departamentos [...] (p.488-489).

Neste contexto estavam claramente definidos os três objetivos da pós-graduação no Brasil, segundo a própria Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES): 1. a formação de docentes para o ensino superior, o que atenderia às novas demandas deste nível da educação nacional com a qualidade que dele se esperava; 2. A formação de pesquisadores; 3. a formação de profissionais de alto nível – estes dois últimos objetivos se destinavam a suprir as demandas do mercado de trabalho, tanto no setor público quanto privado (SANTOS, 2002), visto que o país passava por um processo de modernização, que como já apontado, se caracterizava como uma “modernização conservadora”.

Assim, com base nas diretrizes do I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) se propunha inovador, sobretudo em dois aspectos: nos objetivos e na organização do plano curricular. No que se refere aos objetivos, se destaca o de “[...] formar o pesquisador educacional como um profissional especializado” (SAVIANI; GOLDBERG, 1975, p. 81). Do ponto de vista organização curricular, o referido programa, sob a coordenação de Dermeval Saviani, foi estruturado em módulos (blocos de disciplinas e atividades), por núcleos (básico e avançado) e, em duas áreas de concentração⁶³: Pesquisa Educacional (tendo em vista a formação de professores universitários capazes de atuarem como investigadores em educação) e Planejamento de Ensino (com o objetivo de formar docentes em nível de investigação aplicada e/ou desenvolvimento técnico). Nisto se verificava o atendimento a uma das orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), naquele contexto, a vinculação entre ensino e pesquisa. O suporte técnico dado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, permitiria a este contar com experiência de pesquisa dos membros do Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC e “[...] inverter um pouco a trajetória já consagrada: em vez de

⁶³ Campo específico de conhecimento que constitui o objeto de estudo escolhido pelo candidato (MEC/CFE, 1969, art.13, VIII) (SAVIANI; GOLDBERG, 1975, p. 82). Desde 1991, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar passou a contar com o Doutorado. Atualmente, tal programa se estrutura em uma área de concentração: “Educação”, que se desdobra em sete linhas de pesquisa: Educação em Ciências e Matemática; Educação, Cultura e Subjetividade; Educação Escolar: Teorias e Práticas; Estado, Política e Formação Humana; Formação de Professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem; História, Filosofia e Sociologia da Educação.

professores-pesquisadores, o Programa de Mestrado contará com um grande contingente de Pesquisadores-professores” (SAVIANI; GOLDBERG, 1975, p. 88).

Outro elemento importante de ser destacado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e que, segundo Gatti (1994), se deveu em grande parte à coordenação de Saviani e da equipe responsável pela implantação do programa, diz respeito ao processo de seleção do alunado que esteve vinculada às suas condições intelectuais e profissionais e “[...] não à preferências e escolhas apriorísticas dos possíveis orientadores, democratizando as possibilidades de acesso, o que inclusive se reflete nas características do alunado que já nesses primeiros anos são oriundos das mais diferentes regiões do país e do Estado (p.84) – tradição que se mantém nesta instituição.

Além de coordenar o programa de mestrado em educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Saviani também ministrou as seguintes disciplinas neste programa: Problemas da Educação Brasileira (uma adaptação da disciplina Problemas da Educação I ministrada no Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e no Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba), Fundamentos de Filosofia e Metodologia da Ciência (disciplina básica do programa), Filosofia da Educação e Fórum de Debates (SAVIANI, 1992). Assim Saviani descreve o desenvolvimento da disciplina Fundamentos da Filosofia e Metodologia da Ciência:

Seu escopo era fornecer aos alunos os elementos críticos e as informações para um posicionamento em face aos caminhos do pensamento humano na busca de conhecimentos. Defini como objetivos: 1. discutir as condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico; 2. Compreender criticamente os produtos e processos científicos; 3. Oferecer subsídios para uma assimilação crítica dos procedimentos científicos ao nível do conhecimento e da prática educacionais. Após uma introdução versando sobre a consciência da ciência e o conhecimento e suas formas, discutiam-se os fundamentos lógicos, psicológicos e sociais da atividade científica e se concluía com o problema da definição de pesquisa científica e o tema relativo aos instrumentos e interpretação dos resultados da pesquisa. O conteúdo se apoiava numa ampla bibliografia de filosofia da ciência que incluía autores como Bachelard, Bunge, Farrington, Feyerband, Godelier, Goldman, Hempel, Kopnin, Kuhn, Nagel, Piaget, Popper, Quine, Rudner, Bertrand Russel, Simpson e Wittgenstein (SAVIANI, 1992, s/n).

É interessante notar as referências teóricas utilizadas por Saviani nesta disciplina, muitas, evidentemente, por ele estudadas ao longo de sua graduação em Filosofia e ao longo do processo de doutoramento, outras, no entanto, derivadas de seus novos estudos, sobretudo os que vinha realizando desde que ingressou, em 1972, na condição de professor, no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ministrando a disciplina Filosofia da Educação.

Quanto ao funcionamento da disciplina Fórum de Debates no programa de mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Saviani (1992) esclarece que a mesma, por sua organização, era uma inovação estimulante, à medida que contava com a participação de especialistas externos convidados de acordo com o foco da discussão. O primeiro fórum organizado por Saviani no referido programa tinha como tema “o estatuto teórico da educação”, que seria abordado sob os seguintes enfoques: filosófico, histórico, psicológico e sociológico. Para tanto, seriam convidados quatro mediadores externos. O esquema de funcionamento da disciplina é assim descrito por Saviani:

[...] na primeira semana eu trabalhava com os alunos o tema escolhido, fazendo uma abordagem de conjunto e situando o âmbito dos diferentes enfoques. Na segunda semana vinha o primeiro convidado, fazia a sua exposição, debatia preliminarmente e deixava comigo uma bibliografia para ser estudada pelos alunos sob minha orientação nas duas semanas seguintes. Na quinta semana vinha o segundo convidado e seguia-se o mesmo procedimento até o quarto e último convidado. Na décima quarta semana ocorria uma mesa redonda com a participação dos quatro convidados, procedendo-se a um amplo debate sobre o tema. Na última semana eu fazia, com os alunos, um balanço das atividades desenvolvidas. O segundo Fórum de Debates que organizei foi sobre educação popular, o qual se realizou de acordo com a mesma sistemática acima descrita (SAVIANI, 1992, s/n).

Novamente, na organização da disciplina Fórum de Debates se verifica o compromisso de Saviani com o enfrentamento de temas ligados ao contexto histórico-social numa perspectiva dialógica, dialética e, por consequência sintética.

As atividades de Saviani na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) se estenderam do segundo semestre de 1975 até o início do ano de 1978 (em termos contratuais). Neste ínterim, Saviani foi para a Europa a convite do Institut d'Étude du Développement Économique et Social (IEDES), da Université de Paris I (Sorbonne). Saviani (1992), afirma que viajou a Paris em 02 de dezembro de 1977 para realizar estágio de pesquisa e, que, na oportunidade, realizou também um estágio de pesquisa no "Instituto Gramsci", em Roma, no mês de janeiro de 1978. Saviani ainda retornaria a Europa em setembro de 1979, para realização de um intercâmbio acadêmico nas seguintes instituições da então Alemanha Ocidental: Pädagogische Hochschule/Universidade de Colônia, Pädagogische Hochschule/Universidade de Münster, Lateinamerika Institut de Berlim e Deutsches Institut für Pädagogische Forschung de Frankfurt.

Gatti (1994) esclarece que a saída de Saviani da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) resultou de alterações administrativas ocorridas no Centro de Educação e Ciências Humanas e de impasses criados, pela nova gestão, na condução do mestrado. Assim, ao retornar da Europa, no início de 1978, Saviani retoma suas atividades em tempo integral na

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), passando a coordenar os programas de mestrado e doutorado em Filosofia da Educação desta instituição – o doutorado fora criado no ano anterior, 1977. Fazendo um balanço do trabalho de Saviani na UFSCar, Gatti (1994) afirma:

Coordenando um programa com profissionais de formação de orientações as mais díspares, em que a pesquisa empírica ocupava um espaço importante, revela Dermeval uma capacidade de convivência, compreensão, respeito e integração de atividades impar. Mostra também com clareza sua faceta de provedor de condições para que outros desenvolvam seu trabalho, mesmo que em direções em relação às quais mantém uma postura crítica. E sua crítica era aberta e dialogada, o que permitiu avanços teórico-práticos nas atividades curriculares do programa. Isto nos revela outra faceta de Dermeval Saviani: sua sensibilidade para atuar de acordo com as condições concretas, históricas, da instituição em que se insere, sem dissolver seu próprio norte, mas integrando-se construtivamente, preservando sua orientação teórica, pondo-a a serviço de um debate salutar entre pares (p.84-85).

As características pessoais e profissionais atribuídas a Saviani por Gatti (1994), resultam da convivência que tiveram na implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que lhe permitiram perscrutar tais elementos que, como a própria autora afirma, contribuíram para o desenvolvimento do referido programa. Na mesma esteira, Luiz Antônio Cunha, que fora aluno da primeira turma do doutorado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), orientando de Saviani e que também participara, na condição de professor convidado do Fórum de Debates “o estatuto teórico da educação” – o primeiro fórum de debates realizado por Saviani na UFSCar – afirma:

Foi possível, durante dois anos e meio, observar as características pessoais de Saviani, que já faziam dele um dos intelectuais mais admirados e requisitados na área da Educação. Destaco sua capacidade de ouvir (fazia-se, também, escutar e não por pouco tempo), sua capacidade de “tirar água de pedra” quando se tratava de avaliar um trabalho, sua capacidade de mediar discussões, apontando elementos importantes nos lados em conflito, entre outras (CUNHA, 1994a, p.44).

Por certo tais características pessoais e profissionais, bem como as redes de sociabilidade que foi construindo ao longo de sua trajetória, fizeram de Saviani de fato um dos intelectuais mais requisitados de sua geração, o que reforça nosso argumento de que ele pode, em vida, figurar entre intelectuais como Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Mais uma evidência de que era um dos intelectuais mais requisitados da área da educação já em fins da década de 1970, é que quando acabara de reassumir suas atividades em tempo integral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em abril de 1978, fora convidado pelo professor Casemiro dos Reis Filho, que já se encontrava trabalhando na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), para trabalhar com ele

nesta mesma instituição. Vale uma observação: o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, também surgiu da iniciativa do professor Joel Martins. Ao convite do professor Casemiro, Saviani respondeu, de imediato, com uma negativa, argumentando que se sentia cansado de viajar toda a semana desde 1972, e que pretendia ficar, por um tempo, apenas na PUC-SP. Porém, o professor Casemiro parece ter insistido um pouco e conseguiu que Saviani lhe desse uma cópia de seu curriculum vitae e, em 1979, Saviani foi informado, pelo Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE) da Faculdade de Educação da UNICAMP, que sua contratação fora aprovada. A partir de 1980, Saviani conciliaria atividades na PUC-SP e na UNICAMP (SAVIANI, 2002a). Novamente, Joel Martins, Casemiro dos Reis Filho e Dermeval Saviani trabalhariam juntos, desta feita na UNICAMP, onde o convívio deles chegaria ao fim: Joel Martins, de forma súbita faleceu em 1993; em 1981, Casemiro dos Reis se aposentou devido às consequências de um derrame, mas, continuou a atuar no mercado editorial com Saviani, vindo a falecer em 2001.

Saviani, assumiu, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), várias atividades administrativas, sem nunca abandonar a docência e a pesquisa, como atesta José Luiz Sigrist (1994):

[...] o educador se sobressai em muito ao funcionário [...] nunca deixou de subordinar as atividades-meio às atividades-fim. Como responsável pela gestão burocrática e administrativa da instituição, em pouco tempo, com muita argúcia e competência domina as normas, regimentos e estatutos, procurando neles não a letra morta, mas a *mens legis*. [...] parece-me que para o professor Saviani a administração escolar é principalmente organização do espaço cultural. [...] Organizar e liderar nos colegiados de curso, nos departamentos e na congregação as discussões sobre o ensino e pesquisa, eis o sentido principal da direção e coordenação (p.87,88).

Nestes anos finais da década de 1970, Saviani trabalhava em um ritmo extremamente acelerado pelo que se pôde notar, e suas atividades não ficaram restritas ao ambiente universitário. Tendo sido sócio fundador de vários órgãos ligados à pesquisa educacional, como ele mesmo afirma:

A partir de Campinas (UNICAMP) funda-se o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) que passa a editar a Revista Educação e Sociedade e que promove, em 1978, o I Seminário sobre Educação Brasileira. É organizada a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que realiza, também em 1978, sua primeira Reunião Anual. Em 1979, funda-se a ANDE (Associação Nacional de Educação) que, a partir do ano seguinte começa a editar a Revista do mesmo nome. Ao mesmo tempo, procuramos articular o CEDEC (Centro de Estudos da Cultura Contemporânea), entidade também recém-criada, com o processo de organização do campo educacional. Participei da criação dessas quatro entidades, sendo sócio-fundador de todas elas. Nesse processo teve papel destacado o grupo de doutorandos que eu orientava na PUC-SP. Nessas circunstâncias, fui

guindado à condição de uma espécie de liderança natural de todo esse movimento de âmbito nacional, ao lado de alguns colegas (SAVIANI, 1992 s/n).

Saviani participou ativamente destas instituições de estudo e pesquisa, sendo, inclusive membro do corpo editorial das revistas destas instituições citadas acima. Mais uma vez a rede de sociabilidade em torno de Saviani e o esforço coletivo de seus colegas de profissão, alunos e orientandos se expandiam e os seus legados ganhavam projeção nacional. Ainda que brevemente tratemos destas instituições.

4.2 Um saber engajado – Saviani e a fundação do CEDEC, da ANPED, da ANDE e do CEDES

A atuação de Saviani como sócio fundador do Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Educação (ANDE) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), demonstra o quanto este intelectual colocou o seu saber a serviço do engajamento e em favor do desenvolvimento da educação no Brasil em fins da década de 1970. Este traço vem se mantendo presente ao longo da trajetória de Saviani, que participou ativamente de outros momentos importantes da História da Educação recente de nosso país, tanto através da sua obra, quanto por sua atuação em cargos administrativos e, sobretudo, na condição primária que o define, qual seja, a de professor: “Toda a minha trajetória decorreu, simplesmente, de eu ter assumido em plenitude, radicalmente e com extremo senso de responsabilidade minha condição de professor” (SAVIANI, 15 de maio de 2009 – entrevista a Diana Gonçalves Vidal, In: VIDAL, 2011, p.46). Em suma: um professor engajado. Mas, o que caracteriza o engajamento? É preciso conceituar tal termo e, para isso, recorremos a Denis Benoît (2002):

Engajar, no sentido amplo e literal, significa colocar ou dar em penhor, engajar-se é portanto dar a sua pessoa ou a sua palavra em penhor, servir de caução e, por conseguinte, ligar-se por uma promessa ou juramento constrangedor. [...] No sentido estrito, [...] engajado é aquele que assumiu, explicitamente, uma série de compromissos com relação à coletividade, que ligou-se de alguma forma a ela por uma promessa e que joga nessa partida a sua credibilidade e a sua reputação. [...] no sentido próprio, engajar-se significa tomar uma direção. Há assim no engajamento a ideia central de uma escolha que é preciso fazer. No sentido figurado, engajar-se é desde então tomar uma certa direção, fazer a escolha de se integrar numa empreitada, de se colocar numa situação determinada, e de aceitar os constrangimentos e as responsabilidades contidas nesta escolha. Por conseguinte, e sempre de modo figurado, engajar-se consiste em praticar uma ação, voluntária e

efetiva, que manifesta e materializa a escolha efetuada conscientemente [...]. *Colocar em penhor, fazer uma escolha, estabelecer uma ação*; eis os três componentes semânticos essenciais que determinam o sentido do engajamento (p.31,32)⁶⁴.

Consideramos esta definição de engajamento quer em seu sentido amplo e literal, quer em seu sentido estrito e em seu sentido figurado, define em muito a atuação de Saviani que colocou sua pessoa e seu nome como caução de movimentos e instituições, assumindo explicitamente uma série de compromissos em relação à coletividade, tomando uma direção, fazendo escolhas que, por certo demandaram responsabilidades e constrangimentos. É nessa perspectiva que consideramos a atuação de Saviani como sócio fundador de várias instituições que, em fins da década de 1970 tiveram um papel importantíssimo na organização do campo de pesquisas educacionais e na divulgação das mesmas em nosso país. É importante compreender a fundação de tais instituições na perspectiva da historicidade e da totalidade, em síntese, considerando o caráter transitório dos fenômenos sociais com suas respectivas limitações históricas e partindo do princípio de que a realidade social é um todo orgânico onde os variados aspectos devem ser compreendidos em uma relação de conjunto (LOWY, 1995).

Começamos pelo Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC), cuja fundação data de 1976 com sede em São Paulo.

O CEDEC nasceu em maio de 1976, de uma cooperação com diversos intelectuais, alguns externos à academia, mas a maioria vinda de uma atuação profissional de docência e pesquisa nas universidades públicas paulistas. Isso, numa época em que o ambiente ideológico dessas universidades não era muito propício para o tipo de inquietação que esses docentes viviam (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007, p. 173).

Dermeval Saviani era um destes intelectuais, cuja experiência de docência vinha da Educação Básica e do Ensino Superior, em nível de graduação e pós-graduação, pois, desde 1972, já atuava neste segmento na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, desde 1975, trabalhava na implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Ao se referir ao momento específico de meados da década de 1970, Marilena Chauí e Marco Aurélio Nogueira (2007), afirmam que esse já era um momento crítico do regime ditatorial no Brasil – a crise estava instalada, o que no âmbito externo foi potencializado pela Crise do Petróleo de 1973, quando a Organização dos Países Exportadores

⁶⁴ Grifos no original.

de Petróleo (OPEP), elevou o preço do barril, o que atingiu diretamente as economias ocidentais dependentes do capital externo – caso do Brasil. Neste contexto, com os índices econômicos em decadência, o poder político dos ditadores era cada vez mais posto em cheque. A crise do regime, no âmbito interno, pode ser evidenciada entre outros fatores pelo desgaste político, pelo fortalecimento dos movimentos sociais e, pela derrota da Aliança Renovadora Nacional (ARENA – partido da situação) para o Movimento Democrático Brasileiro (MDB – partido da oposição), nas eleições parlamentares de 1974 e também pela morte do jornalista Wladimir Herzog em 1975, que teria se suicidado nas dependências do Departamento de Operações de Informações-Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) – fato hoje reconhecido como assassinato pelas investigações da Comissão Nacional da Verdade, cujos trabalhos foram encerrados no final do ano de 2014.

No contexto do fim da ditadura de 1970, enquanto a direita se articulava como podia para manter o regime ou pelo menos para conduzir o país a um processo de abertura que lhe garantisse a perpetuação no poder – em uma expressão, esse processo deveria ocorrer de forma “lenta, gradual e segura”⁶⁵ – os opositores do regime ditatorial, em sua maioria, alinhados aos ideais de esquerda, já tinham, se dado conta de que o poder não seria tomado de assalto – as guerrilhas estavam sufocadas, os movimentos populares não tinham armas nas mãos para tirar os ditadores do poder exatamente em um momento em que pareciam mais fragilizados, porém, ainda dispostos a agir com crueldade. Segundo Chauí e Nogueira (2007), era um momento de “intervalo histórico” e nessa brecha se colocaram os intelectuais, cujo pensamento desassossegado e com a ação comprometida com a redemocratização do país, os fariam assumir um papel importante na história do Brasil, sobretudo em fins da década de 1970 e na década de 1980.

Enfim, entre o que poderia acontecer e o que estava acontecendo havia uma brecha, um intervalo a ser ocupado pelo pensamento, com suas ansiedades, angústias e esperanças. Evidentemente, esse intervalo sempre vai existir em todos nós, mas aquele era um intervalo especial, principalmente para aqueles que se colocavam contra a ditadura. Porque aqueles que viviam em conforto com a ditadura, beneficiando-se da sua repressão e da sua violência, tinham já um preço a pagar: o pensamento amortecido; enquanto os que viviam sob o tacão da ditadura, sofrendo sua truculência, pelo menos tinham esse recurso, para não dizer esse último recurso: a força do pensamento. Enquanto a ditadura fazia o seu trabalho com barulho, e, muitas vezes, o fazia com enorme brutalidade, o pensamento também fazia o seu, quase silencioso, quase invisível, mas sutil (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007, p. 175-176).

⁶⁵ Expressão que se identifica com o governo do General Ernesto Geisel, que tomou posse como presidente da República em 1974 e cujo mandato se estendeu até 1979.

Foi nessa brecha, que intelectuais engajados se articularam para fundar o Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC), entre os quais destacamos: Dermeval Saviani, José Álvaro Moisés, José Augusto Guilhon Albuquerque, Marilena Chauí e Luiz Eduardo Wanderley que, foi o responsável por articular a primeira sede do CEDEC, que funcionou em uma casinha em frente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), à Rua Monte Alegre. Quanto aos temas mais discutidos no CEDEC, no contexto de sua fundação se destacam: a crise de legitimidade da ditadura (ou, como se dizia, do “sistema”), o autoritarismo na América Latina, a relação entre democracia e socialismo, a crítica da ideologia. Quanto ao uso do termo “cultura”, na sigla CEDEC, se deve ao objetivo dos articuladores da instituição de ampliar o número de pessoas que pudessem contribuir com o grupo, pois, remetia ao meio acadêmico, político e histórico (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007).

Assim se define o Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC):

O CEDEC é uma instituição civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976, e cujo objetivo principal consiste na consolidação de um espaço para a realização de pesquisas e debates sobre aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da realidade brasileira, com ênfase especial na problemática das classes populares. É assim que o perfil do CEDEC se define. Nesse sentido, dirige as suas atividades para as seguintes áreas: movimento operário e sindical, trabalhadores rurais, movimentos sociais urbanos, cultura popular, violência e marginalidade, igreja e suas relações com os movimentos populares e o Estado, ideologia e partidos políticos (PRIMEIRO BOLETIM DO CEDEC, apud CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007, p. 189).

Assim, o Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC), se propunha a fazer não apenas estudos dos temas acima elencados, mas, também montar um acervo baseado em fontes primárias (documentos de associações populares e sindicatos) e fontes secundárias, que consistia na análise da grande imprensa. Em suma, o CEDEC propunha “[...] uma mudança de foco da análise sobre o Brasil. Ou seja, o social entra em cena novamente” (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007, p. 195).

O Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC) se mantém ativo e com sua sede em São Paulo, dedicando-se ao estudo dos problemas da realidade brasileira continuando a ser um espaço importante de debates entre intelectuais. Vale destacar que o CEDEC possui uma linha de publicações em que se destaca a revista *Lua Nova* e que realiza parcerias com fundações culturais, órgãos públicos, centros de pesquisa e universidades para a realização de eventos, tendo com a Universidade de São Paulo (USP), um convênio de cooperação. O CEDEC foi uma das instituições que colaborou na organização da I Conferência Brasileira de Educação (I CBE), que ocorreu em 1980.

Quanto à criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), segundo Saviani (2000a) esta foi uma das estratégias da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para consolidar a pós-graduação no Brasil, e como o próprio nome diz, tal associação “[...] mantém vínculos com dois campos de interesse bem distintos, embora estreitamente relacionados entre si: a pós-graduação em educação e a produção e disseminação do conhecimento nessa mesma área” (FERRARO, 2005, p.47). A ANPEd constitui-se como sociedade civil e independente e sem fins lucrativos. Segundo informações veiculadas pela plataforma digital oficial da ANPEd, atualmente essa associação tem sua diretoria constituída por um presidente, por cinco vice-presidentes (um de cada região geográfica do país), primeiro e segundo secretários e um diretor financeiro. A ANPEd, admite tanto sócios individuais (professores e estudantes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e demais pesquisadores da área) como sócios institucionais, ou seja, programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ainda quanto à estrutura atual da ANPEd, é importante destacar:

- O Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED) – trata-se de uma instância permanente cujo objetivo é a organização dos sócios institucionais, visando: a) articular debates sobre as diretrizes para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; b) analisar os procedimentos de avaliação e política na área de atuação da ANPEd. Atualmente existem 124 programas de pós-graduação em educação vinculados ao FORPRED em todo o país⁶⁶.
- Os Grupos de Trabalho (GTs) – responsáveis por reunir e socializar o conhecimento produzido na área de educação, além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação e definir atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd. Atualmente a ANPEd conta com 23 GTs temáticos⁶⁷.
- O Conselho Fiscal: cuja função é a fiscalização contábil e financeira da ANPEd, sendo constituído por três membros efetivos e três suplentes, eleitos entre os associados individuais.
- O Comitê Científico: tem como função julgar o mérito acadêmico dos trabalhos inscritos para a apresentação nas reuniões nacionais promovidas pela ANPEd, sendo constituído por pesquisadores renomados na área pertencentes aos diferentes eleitos no âmbito dos GTs que compõem a ANPEd.

⁶⁶ <http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/estrutura> - acesso em 01/03/2015.

⁶⁷ <http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/estrutura> - acesso em 01/03/2015.

- O Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE): o objetivo deste fórum é a melhoria e qualificação permanente da produção intelectual na área de educação e a promoção do intercâmbio entre editores de periódicos de educação.

Se hoje a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é um “[...] órgão reconhecido no país e no exterior, destacando-se por ser um importante fórum de debates das questões políticas e científicas da área” (NEUENFELDT; ISAIA, 2008, p.92), isso é resultado da iniciativa de algumas poucas entidades educacionais que, no contexto do Plano Nacional de Pós-Graduação em Educação (PNPG/EDU)⁶⁸, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 1976-1977, se mobilizaram, enfrentando, segundo José Carmelo Braz Carvalho (2001), o dilema entre constituir um associação de pesquisa vinculada aos ditames do Estado centralizador, via CAPES e constituir uma associação autônoma de pesquisa.

As origens da ANPEd remontam a uma proposta de institucionalização de um sistema auto regulador na política de pós-graduação em Educação, formulada pela CAPES em 1976. A partir dessa proposta da CAPES, foram realizadas reuniões de coordenadores dos Programas de PG-EDU e elaborados subsídios de estatuto por um grupo de trabalho do Grande Rio. No entanto, a proposta hiberna até 1978, quando o processo de institucionalização da ANPEd é retomado e passa a ser criticado por uma corrente instituinte, questionadora dos vínculos de uma associação nacional dos cursos de pós-graduação em Educação com a política oficial de pós-graduação (CARVALHO, 2001, p. 134).

Neste contexto, o diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), era Darcy Closs e o setor de educação era chefiado por Marilú Fontoura Medeiros (LINHARES, 1986).

Vale apontar que um grupo de educadores e pesquisadores já se movimentava no sentido de constituir uma associação de pesquisa em educação, antes mesmo da publicação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), que data de 1975. Dermeval Saviani participava deste grupo, conforme afirma Marilú Fontoura Medeiros em depoimento publicado no Boletim da ANPEd (MEDEIROS, 1986). É interessante conhecer os outros nomes apontados por Medeiros (1986), tendo em vista compreender a rede de sociabilidade que se constituía em torno da criação de uma associação destinada à pesquisa em educação – a autora adverte acerca da possibilidade de algum nome não ter sido por ela lembrado:

⁶⁸ O PNPG/EDU estava inserido dentro do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), “através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT)” (HENRIQUES, Vera Maria Pereira de Miranda. A ANPEd e a preocupação com a autonomia: em busca de reconhecimento e consagração. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1998, p.45).

Durante os anos de 1974 (final) até julho de 1976 trabalhamos na CAPES, coordenando a área de Educação, com a assessoria de diversos professores do IES brasileiras para constituir o Plano Nacional (Operacional) de Pós-Graduação em Educação. Gostaria de destacar as figuras dos professores que nos auxiliaram nesta tarefa: Vera Candau (PUC/RJ), Luzia Garcia de Mello (UFRGS), Flávia Maria Sant'Anna (UFRGS), Julieta Calazans (FGV/IESAE), Celia Lucia Castro (FGV/IESAE), Dermeval Saviani (PUC/SP), Joel Martins (PUC-SP), Magda Beeter Soares (UFMG/MG), Graciema Pacheco (UFRGS), Juracy C. Marques (UFRGS), Hermengarda Lüdke (PUC/RJ), Glaura Miranda (UFMG), Celia F. S. Linhares (na época coordenadora do mestrado da UFF), Tarcísio Della Senta (CAPES [...]), M. Marcos Maciel Formiga (CAPES [...]), Gilberto Medeiros (CAPES [...]), Antonio Miranda (bibliotecário) (MEDEIROS, 1986, p. 11-12).

Diante da movimentação destes professores e pesquisadores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), decide convocar uma reunião para tratar da possibilidade da criação de uma associação nacional de pesquisa em educação, que, deveria seguir os moldes da Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia (ANPEC). Tal reunião, segundo Carvalho (2001), ocorreu entre os dias 19 e 20 de agosto de 1976, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Dizia o ofício da convocação da CAPES: “procurando consolidar a área de Educação no contexto geral das demais ciências, adotou-se, entre outras medidas que estão sendo executadas no PNPG/EDU, a alternativa proposta para a criação de uma *Associação Nacional de Cursos de Pós-Graduação da Área de Educação*”. Prossegue ainda o ofício: “prevê-se, nesta reunião, estabelecer as finalidades, regulamentos ou normas da referida associação, além de definir, se possível, esquemas comuns para o processo de seleção de alunos”. A essa reunião compareceram coordenadores do mestrado da UFC, UFPE, UFRJ, UFMG, UFF, UFSCar, UFBA, UnB, UFRS, PUC/SP, PUC-Rio e FGV/IESAE. Participaram também o então diretor da CAPES, professor Darcy Closs, a assessora da CAPES e coordenadora do PPG/EDU, Marilú F. Medeiros, o assessor da CAPES, Edward Kapinus e alguns professores convidados (CARVALHO, 2001, p. 135).

Nesta primeira reunião tendo em vista a constituição de uma associação nacional de pesquisa em educação, ocorrida em 1976, formou-se um grupo de trabalho com o objetivo de elaborar uma minuta para os estatutos de tal associação. Os membros deste grupo, segundo Carvalho (2001) “[...] eram os coordenadores da PG/EDU do Grande Rio: Lyra Paixão (UFRJ), Célia Frazão Soares Linhares (UFF), Sérgio Fernandes (FGV/IESAE) e José Carmelo Carvalho (PUC-Rio) [...]. Esse grupo contou ainda com a colaboração de Vera Candau, que havia feito as análises iniciais do estatuto da ANPEC” (p. 136).

A predominância do grupo de professores e pesquisadores ligados às universidades do Rio de Janeiro não se fazia sem resistência, conforme afirma Osmar Fávero em entrevista a Vera Maria Pereira de Miranda Henriques (1998):

Existiam dois grupos. Um formado por IESAE, PUC-Rio e UFRJ. Grupo mais conservador que, naturalmente, assumia a ideia da CAPES. Era o chamado grupo do

Rio [...]. O outro grupo era formado basicamente por PUC-SP e UFMG (FÁVERO, In: entrevista a HENRIQUES, 1998, p. 53).

De todo modo, foi o grupo do Rio que elaborou o esboço do estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tal esboço foi enviado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no primeiro trimestre de 1977, com a mediação de Edward Kapinus. Porém, a CAPES não tomou qualquer providência, para a criação da ANPEd. Neste contexto, ocorre um processo de esfriamento, nas palavras de Carvalho (2001), tinha início um “[...] período de hibernização ou de germinação na proposta da ANPEd [...]” (p. 137).

Esse período de hibernização ou de germinação, só chegou ao fim, quando, em março de 1978, em consequência de um convênio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação Getúlio Vargas/ Instituto de Estudos Avançados em Educação (FGV/IESAE), foi realizada uma reunião entre os dias 14 e 16 de março, novamente no Rio de Janeiro. Desta reunião participaram 34 representantes de diversos programas de pós-graduação em educação, sendo: dois representantes da UnB, UNICAMP, PUC/SP, UFSM, UFRS, UFPB, UFMG; um representante da UFC, UFPE, UFSC, UFPR, UFBA, PUC/RS; da área do Rio de Janeiro dois representantes da UFF, três da UFRJ e da PUC-Rio, mais 6 representantes do FGV/IESAE (CARVALHO, 2001). Saviani era um dos representantes da PUC-SP.

Novamente se evidenciava o jogo de forças que havia na constituição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tal jogo de forças, que se fazia presente na reunião de março de 1978, tendo em vista a aprovação do estatuto da ANPEd, é explicitado por José Carmelo Braz de Carvalho em entrevista a Henriques (1998):

Existia um jogo de poder, representado por uma correlação de forças em um campo formado por três núcleos de pessoas. O primeiro grupo, com uma visão marxista-gramsciana; dentro ele, os reprodutivista e o grupo da PUC-SP... O outro núcleo possuía uma visão de eficiência da pós-graduação através da definição das prioridades da CAPES: era o grupo ligado ao Darcy Closs. O terceiro núcleo era de pessoas ligadas à pesquisa: um núcleo mais técnico... Venceu o primeiro núcleo, com a proposta de que a área de educação através da ANPEd, deveria instituir-se autonomamente como representante da sociedade civil (p. 53).

Evidentemente que Dermeval Saviani pertencia ao primeiro grupo apresentado por José Carmelo Braz de Carvalho – o grupo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) de vertente marxista-gramsciana, que neste contexto do final da década de 1970 se mobilizava em várias frentes tendo em vista a organização do meio acadêmico e

pautado nos ideias de autonomia da pesquisa em educação e, neste momento, de resistência aos ditames do Estado que iniciava seu processo de abertura “lenta, gradual e segura”.

Segundo Carvalho (2001), o grupo de sócios-fundadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), reuniu-se novamente na cidade de Curitiba em maio de 1978, tendo em vista a aprovação da ata de constituição da ANPEd. Neste ínterim, os participantes propuseram modificações em alguns artigos e parágrafos do texto original do estatuto da entidade firmado em março do mesmo ano. Chegou-se então à redação final do estatuto da ANPEd, que evidentemente, desde então, sofreu reformulações tendo em vista as demandas do campo educacional e o contexto político do país. De todo modo, prevaleceu a vertente instituinte na fundação da ANPEd. Segundo Jacques Veloso (1986), um marco importante na história da ANPEd que reforça o papel da vertente instituinte, está no ano de 1979, quando ainda a referida instituição estava em um estágio de recém-nascida, mas, forte o suficiente para buscar sua autonomia e rompeu com a CAPES, em virtude de não aceitar o modelo de avaliação imposto por esse órgão.

Saviani, na qualidade de sócio-fundador da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tem um longa história de contribuição a esta entidade da sociedade civil. Em reuniões da ANPEd, Saviani tem proferido conferências e participado de fóruns de discussões e grupos de trabalho. A título de exemplo, vale citar suas contribuições nas duas primeiras reuniões anuais da ANPEd: na 1ª Reunião Anual, ainda em 1978, realizada em Fortaleza, entre os dias 21 a 23 de agosto, que teve como tema central a questão do mestrado em educação, Saviani apresentou um trabalho com o título “Uma concepção de mestrado em educação”. Foi também Saviani quem elaborou a síntese crítica da referida reunião ocorrida em Fortaleza. Da mesma forma, na 2ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em São Paulo, em 1979, cujo tema central foi o doutorado em educação, Saviani apresentou o trabalho intitulado “Doutoramento em educação: a experiência da PUC-SP”. Ambos os trabalhos foram posteriormente publicados na obra “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, cuja primeira edição é de 1980 (SAVIANI, 2000a).

Desde a 1ª Reunião Anual, ocorrida em Fortaleza, em 1978, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tem realizado regularmente suas reuniões, as únicas exceções foram que, em 1979, ocorreram duas reuniões anuais, não havendo, então reunião no ano de 1980 e, no ano de 2014, também não ocorreu reunião anual. A 36ª Reunião Anual da ANPEd, ocorreu no Campus Samambaia da Universidade Federal de Goiás no ano de 2013. A 37ª Reunião Anual da ANPEd, ocorreu campus da Universidade

Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, entre os dias 04 e 08 de outubro de 2015.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é responsável pela publicação da Revista Brasileira de Educação (RBE), com tiragem quadrimestral até 2012, quando passou a ser trimestral. Tal revista é editada desde 1995, abordando temas associados à educação. Também são publicados, pela RBE, algumas traduções de artigos estrangeiros já editados em livros e/ou periódicos de pouca circulação. A referida revista também conta com mais duas seções: a de *Documentos* e de *Ensaio Teóricos*. A seção *Documentos* traz textos coletivos elaborados por membros da ANPEd e de outras associações afins, bem como leis, pareceres e normalizações de órgãos governamentais que digam respeito à área da educação. Já a seção *Ensaio Teóricos* traz à discussão temas atuais e polêmicos relacionados à área da educação. Os artigos publicados na RBE são submetidos por meio do sistema Scientific Electronic Library Online (SciELO). Saviani tem vários artigos publicados nesta revista.

Quanto à Associação Brasileira de Educação (ANDE), existe uma certa carência de fontes que tratem do processo de organização desta instituição, sendo os textos do próprio Saviani a principal referência para o levantamento de informações sobre a mesma. Assim sendo, Saviani (2013a), afirma que a ANDE foi fundada em 1979, tendo-o como um de seus sócios-fundadores. A ANDE, a partir de 1981 começou a publicar uma revista de mesmo nome “ANDE”. É importante destacar que foi nesta revista, em sua edição de número três, editada em 1982, que Saviani publicou o artigo intitulado “*Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*”. Este texto foi publicado em 1983 como um dos capítulos do livro “*Escola e Democracia*” e nele Saviani já trazia os elementos de sua proposta pedagógica que, a partir de 1984, seria denominada de “*Pedagogia Histórico-Crítica*”. Vários outros foram publicados por Saviani, na Revista ANDE.

A ANDE tinha como objetivo principal o desenvolvimento da educação pública no âmbito do que hoje é chamado de educação básica, procurando articular a produção teórica que se adensava nas universidades com o trabalho pedagógico das escolas. Tencionava, assim, estabelecer um ponto entre os docentes universitários e os professores do ensino fundamental e médio, tendo funcionado, para esse fim, o seu próprio periódico, a ANDE – Revista semestral (SAVIANI et.al., 2011c, p. 21-22).

A Revista da ANDE, tendo como objetivo fazer a ponte entre os professores universitários e os professores da educação básica, existiu entre 1981 e 1990, tendo editado 16 números. Vale destacar o que aponta Saviani (2007a): a partir de 1985 a semestralidade foi quebrada – neste ano foi editado apenas um número; em 1986, dois números; em 1987, 1988

e 1989, novamente apenas um número por ano e, fechando a década, em 1990, dois números foram editados.

Quanto à estrutura da Revista da ANDE, Saviani (2007a), aponta que havia: a seção “Fato e análise”, onde era descrito e analisado um fato considerado relevante, representativo da situação educacional do país; a seção “Depoimento”, que trazia, geralmente por meio de uma entrevista, as palavras de um educador, que, de alguma maneira era representativo para a educação brasileira; a seção “A prática docente de cada dia”, cujo objetivo era tratar de aspectos ligados ao trabalho docente dos professores de diferentes graus de ensino. Entre os educadores entrevistados pela Revista da ANDE, Saviani (2007a), cita: José Pires Azanha, Casemiro dos Reis Filho, Joel Martins, Durmeval Trigueiro Mendes, Mario Alghiero Manacorda, Bayard Boiteux, Paschoal Leme, Luísa Teodoro Viei3434ra, Branca Alves de Lima (autora da cartilha *Caminho Suave*), Maria Helena Silveira, Moacir Góes (promotor da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”), Octávio Elísio (responsável pela apresentação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no contexto da redemocratização – cujo anteprojeto era de autoria de Saviani) e Maria Aparecida Garcia.

Quanto ao corpo editorial da Revista da ANDE, Saviani (2007a), aponta:

Nos cinco primeiros números, a coordenação editorial esteve a cargo de Guiomar Namó de Mello e Teresa Roserley Neubauer. A partir do número 6, passaram a exercer a coordenação Dermeval Saviani e Lia Rosenberg, ficando a cargo do primeiro a tarefa de redigir os editoriais, o que foi feito até o número 10, correspondente ao primeiro semestre de 1986. Os números 11 e 12 tiveram a coordenação de José Carlos Libâneo, tarefa que se transferiu, no número 13, publicado em 1988, para Lia Rosenberg e Sonia Terezinha de Sousa Penin. Esta última manteve-se na equipe editorial coordenando, ao lado de Yara Lúcia Spósito, Mary Júlia M. Dietzsch e Mazda Julita Nogueira, o número 14, de 1989. O número 15 teve na coordenação Eny Marisa Maia e o segundo número de 1990, o 16, foi um número especial sobre a municipalização do ensino, coordenado por Ângela Maria Martins (p. 408-409).

Pelos nomes dos educadores citados, percebe-se claramente a rede de sociabilidade que se formava no interior da Revista da ANDE – o que, de fato acontece em outras revistas também, sendo esse um espaço privilegiado para a formação de tais redes, como aponta Sirinelli (2003). Vê-se também, o papel de destaque de Saviani, que tendo sido sócio fundador da ANDE, integrou o corpo editorial da revista desta instituição, tendo sido responsável, individualmente, pela escrita dos editoriais de número 6 a 10, ou seja, 5 editoriais, enquanto os demais responsáveis por essa tarefa não o fizeram por tantas

publicações. Namo de Mello e Roserley Neubauer, também foram responsáveis por 5 editoriais, porém, o fizeram “a quatro mãos” e não individualmente como Saviani.

Seria possível enquadrar a Revista da ANDE com representante de uma determinada tendência pedagógica? Saviani (2007a) afirma que não – porém, a revista tinha um posicionamento político definido.

A Revista da ANDE, como órgão de uma associação que reunia educadores e que procurava atingir a massa dos professores da educação básica, não podia, é claro, identificar-se com uma determinada tendência pedagógica contra-hegemônica, dada a diversidade de pontos de vista tanto de seus membros como, principalmente, dos destinatários preferenciais de sua mensagem, os professores. Mas sua posição em defesa da especificidade da escola; de um trabalho pedagógico vinculado aos interesses da maioria da população; de uma escola pública de qualidade e acessível a todos; de uma democratização plena; de um ensino que tornasse acessível à população os conhecimentos produzidos socialmente, colocava-se claramente na posição da transformação da educação brasileira e abria espaços para a emersão de propostas contra-hegemônicas. Isso transparece nos artigos que acolhia nas páginas da revista (SAVIANI, 2007a, p. 410).

Fica-nos a questão: O que significa, no pensamento de Saviani, o termo “propostas pedagógicas contra-hegemônicas”? É preciso considerar o que o conceito de hegemonia no pensamento de Saviani está ancorado em Gramsci, para quem, hegemonia, está além do significado etimológico, que, do grego, *hegemon* corresponde à líder. No pensamento gramsciano, representa a dominação consentida de uma classe social sobre outra. Neste sentido, contra-hegemônico, refere-se ao que se coloca em oposição ao dominante em termos sociais. Com a ascensão da burguesia e o predomínio de seus referenciais na educação escolar, representados pelas pedagogias de caráter liberal como a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, a Pedagogia Tecnicista, a Pedagogia das Competências, etc., as pedagogias contra-hegemônicas são aquelas que se opõem a esta dominação feita pelas pedagogias liberal-burguesas, tendo em vista a transformação social a partir do apoderamento pelos dominados daquilo que até então era privilégio dos dominantes – a saber, em nível educacional, o saber sistematizado e a educação de qualidade.

Segundo Saviani (2007a), as pedagogias contra-hegemônicas se desenvolveram no contexto de transição da década de 1970 para década de 1980, quando se processavam um conjunto de acontecimentos: a abertura democrática; governos de oposição nos Estados; campanha “Diretas-Já” para as eleições presidências de 1985; início de um governo civil, após 21 anos de Ditadura Militar; organização e mobilização dos educadores, que entre outras coisas, foram capazes de organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs); a produção científica crítica que passa a ser produzida nos programas de pós-graduação em

educação e o surgimento de novos meios de divulgação de ideias pedagógicas, como as revistas de educação.

Pelos estudos de Saviani, as pedagogias contra-hegemônicas podem ser classificadas em duas modalidades:

[...] uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar [...] e, quando dirigida às escolas propriamente, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular; outra que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2007a, p. 412-413).

As pedagogias contra-hegemônicas do primeiro grupo – centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações – inspiravam-se na concepção libertadora que tinha em Paulo Freire sua principal referência e aproximava-se da Igreja Católica pela afinidade com a “teologia da libertação”, mas, também tomava alguns referências da tradição anarquista. Em termos de conjuntura política este primeiro grupo tinha no Partido dos Trabalhadores (PT) a sua principal referência. Já acerca da segunda tendência – que tinha na escola e no acesso das camadas menos favorecidas ao saber sistematizado, Saviani (2007a): considera:

A segunda tendência encontrou na *Revista da ANDE* um canal de expressão e comunicação e aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. No que se refere à conjuntura política do país, a proximidade se dava principalmente com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e os partidos comunistas e secundariamente com o PT. A defesa intransigente da escola pública foi a marca distintiva dessa corrente (p.413).

Assim, a *Revista da ANDE*, mesmo aglutinando educadores com diversas concepções teóricas, não podendo por essa razão ser classificada como expressão de uma matriz pedagógica, se configurou como um espaço privilegiado para a discussão e difusão das pedagogias contra-hegemônicas, inclusive, dois dos seus editores, propuseram pedagogias desta natureza: Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, respectivamente, propositores da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, as quais estão inseridas na segunda tendência das pedagogias contra-hegemônicas, especificamente no grupo que defende a centralidade da escola pública.

Ainda no ano de 1979, além da fundação da Associação Nacional de Educação (ANDE), também foi fundado o Centro de Estudos Educação e Sociedade – o CEDES – por um grupo de intelectuais ligados à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), contando com a colaboração de outros intelectuais da área da Educação, entre eles Dermeval Saviani que neste momento estava trabalhando em tempo integral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenando o Programa de Mestrado em Filosofia da Educação e o Programa de Doutorado em Educação. Para compreender a fundação deste órgão, é preciso voltar ao ano de 1978, quando foi fundada pelo grupo de intelectuais mencionados anteriormente, a *Revista Educação e Sociedade* o que ocorreu por ocasião do I Seminário de Educação Brasileira, organizado pela UNICAMP em novembro de 1978. Uma das decisões dos participantes deste seminário foi que:

[...] Educação e Sociedade se engajasse na luta dos professores e educadores pela organização de sua categoria. Essa orientação evidencia que revista e CEDES se encontram, desde o início vinculados à realidade nacional, que, no final da década de 1970, via surgir o fortalecimento dos movimentos sociais em prol da redemocratização do país (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, EDITORIAL, vol.30, n.106, 2009, p. 9).

O primeiro número da Revista Educação e Sociedade, foi editado em setembro de 1978, pela Editora Cortez & Moraes, com o tema “O educador precisa ser educado”, em que consta o texto “Educação Brasileira: problemas”, de Dermeval Saviani. O grupo que fundou a Revista Educação e Sociedade, assim a definiu:

[...] revista preocupada com a análise da realidade educacional brasileira, abrindo seu espaço para propostas intelectuais, tanto no que se refere a técnicas, doutrinas e práticas educacionais, como no que se refere à reflexão sobre seu impacto na sociedade como um todo: uma revista que tenha como foco uma perspectiva da teoria e da prática no âmbito do conhecimento sócio-educativo, procurando recuperar certa informação histórica dessa prática e teoria, sem deixar de responder aos problemas colocados pela educação brasileira contemporânea. [...]. (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, EDITORIAL, nº 1, 1978, p. 3),

Embora tenha a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como sua sede, os organizadores da *Revista Educação e Sociedade*, desde o primeiro volume, trataram de deixar claro no editorial, que a revista estava aberta não apenas às opiniões, práticas e produção intelectual de seus docentes e alunos, mas, também a outras instituições e pessoas que pudessem contribuir para o debate em torno dos problemas educacionais do Brasil. Tal postura contribuiu para que *Educação e Sociedade* se tornasse uma revista com projeção nacional e, a partir do ano 2000, pôde se colocar também no âmbito internacional. Dermeval Saviani é um dos colaboradores permanentes desta revista tendo nela publicado vários artigos.

Atualmente, a *Revista Educação e Sociedade* que está em seu volume 36, nº 132, jul,set./2014, pode ser considerada como um elemento que participou ativamente “[...] da reorganização do campo educacional na década de 1980 e seus números guardam registros de diferentes movimentos dos editores” (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, EDITORIAL, v. 24, n. 82, p. 11, 2003). Desde o nº 58, ano de 1997, a referida revista foi incluída na Plataforma *Scielo* de revistas eletrônicas, o que tornou a revista muito mais acessível à comunidade acadêmica ampliando o caráter de “bem público” que, desde a origem, a revista se propõe a ser. Acerca da atual estrutura da *Revista Educação e Sociedade*, é válida a descrição do Editorial do volume 24, nº 82 de 2003:

A Revista é planejada anualmente, com a participação dos Conselhos Editoriais Nacional e Internacional, definindo um número especial temático, dois números com dossiês e um número plural. Desse modo, *Educação & Sociedade* pretende estar cumprindo melhor seu papel na constituição e fortalecimento do campo do conhecimento da educação. Essa política editorial foi implementada no momento em que o CEDES, com o nº 57 (especial de 1996) assumiu diretamente a produção de suas publicações, o que implica redução significativa dos custos editoriais da Revista, garantindo-lhe maior autonomia e controle sobre todas as etapas de sua publicação, além de permitir melhorias na qualidade final, em termos gráficos, de *layout* e de conteúdo. A Revista realizou lançamentos de edições em seminários e mesas redondas, promovidos pelo CEDES, com o apoio de instituições acadêmicas, nacionais e internacionais. A ideia desses lançamentos é uma inovação que permite à Revista alcançar maior visibilidade e conhecimento do seu impacto no campo educacional, além de ser um momento único para o encontro de autores e leitores (p11-12).

Quanto ao processo de internacionalização da *Revista Educação e Sociedade*, já dito como algo que teve início a partir do ano 2000, vale apontar que isso se deu através de Almerindo Janela Afonso, que tendo em vista concretizar a ideia de uma edição portuguesa da referida revista e, contando com a aprovação de outros membros do Conselho Editorial, a partir do número 78, editado em abril de 2002, o nome de José Augusto Pacheco, da Universidade do Minho passou a integrar o Comitê editorial, contribuindo com a internacionalização. Posteriormente, outros pesquisadores portugueses ingressaram neste comitê. Do conselho editorial internacional da *Revista Educação e Sociedade* também participam pesquisadores da Espanha, México, França, Alemanha, Itália, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Argentina. Desde abril de 2003, com o nº 82, a *Revista Educação e Sociedade* conta com edição em Portugal.

Retornando ao contexto do final da década de 1970, foi a partir da *Revista Educação e Sociedade* que foi criado o Centro de Estudos Educação e Sociedade – o CEDES. O compromisso dos editores da referida revista, tendo em vista criar um centro de estudos, foi formalizado no Editorial do segundo número de *Educação e Sociedade*, que data de janeiro de

1979. O processo foi rápido: em 05 de março de 1979 o CEDES estava oficialmente criado, tendo Dermeval Saviani como um de seus sócios-fundadores, neste contexto como uma das referências do pensamento gramsciano no Brasil.

O marxismo foi a pedra angular das análises que fundamentaram a criação do CEDES e traçaram seus objetivos, encontrando-se em Gramsci o esteio da definição de suas estratégias. Como ação concreta projetou-se, então, a segunda edição do Seminário de Educação Brasileira, o qual, em colaboração com outras entidades, deveria reunir educadores e não-educadores “para discutir seus problemas, aprofundar temas de relevância da atualidade educacional brasileira, propor soluções e manter o intercâmbio necessário para prosseguir na luta comum por melhores condições de trabalho, de pesquisa, de ensino e de aprendizagem continuada” (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, EDITORIAL, v. 30, nº106, 2009, p.10):

O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), tendo sido fundado em 1979 e tendo o marxismo, particularmente, os estudos de Gramsci como fundamento indica que a participação de Saviani foi de extrema relevância na organização deste centro, pois, neste ínterim ele acabara de regressar da Europa, onde entre outras atividades, realizou um estágio de pesquisa no “Instituto Gramsci” em Roma, tendo trazido textos e materiais, que foram inclusive uma das bases de formação da primeira turma do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), iniciada em 1977. Não que Saviani tenha sido o primeiro a trazer as obras de Gramsci para o Brasil, visto que tal processo teve início em 1966, por iniciativa de Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder e Luiz Mário Gazzaneo, cujo esforço de tradução introduziu o pensamento gramsciano no debate acadêmico brasileiro e nos partidos de esquerda. Mas, dado o contexto deste processo pioneiro, as ideias de Gramsci “[...] não adquiriram uma significação maior nesse primeiro momento, uma vez que a sua difusão não estava vinculada diretamente a um projeto político consequente” (SIMIONATTO, 2011, p. 97). Já em fins da década de 1970, quando Saviani retorna da Europa, o contexto político já era mais favorável ao movimento dos intelectuais cujo objeto de estudo se pautava nos referenciais marxistas, o que não significava, é bom lembrar, que não tivessem, sempre sobre eles, alguns “olhos e ouvidos” do sistema ditatorial, ainda vigente.

Assim, com intelectuais comprometidos com ideais de transformação da realidade brasileira, naquele período de transição da década de 1970 para 1980, nasce o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que segundo o Editorial da Revista Educação e Sociedade, v. 30, nº 109, 2009:

[...] destaca-se pela defesa intransigente não só do direito universal à educação, ao participar das lutas em prol da implantação de políticas públicas nessa direção, como também da liberdade intelectual e política das instituições de ensino e de seus

docentes. Nos últimos anos da ditadura, em um período de grande efervescência de ideias, projetos alternativos, movimentos grevistas de grande porte, inclusive no campo educacional, e nos anos imediatamente posteriores à sua queda, marcados pela esperança e rearticulação das forças políticas e intelectuais até então no ostracismo, o CEDES sempre exerceu o papel fundamental de divulgação das ideias inovadoras, polêmicas, dissonantes, que emergem entre os estudiosos e militantes da esfera da educação (p. 947).

O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) é responsável tanto pela publicação da *Revista Educação e Sociedade*, como já apontando anteriormente, como pela publicação do “Caderno Cedes”, cujo primeiro volume foi publicado em 1980, estando atualmente em seu v. 34, nº 94, set./dez.2014, também disponível na plataforma *Scielo*. Saviani tem artigos publicados no *Caderno Cedes*. Vale destacar que, atualmente, o CEDES conta com várias parcerias: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOP), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR), Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales (CLACSO), Observatório da Laicidade do Estado (OLÉ) e Pensar Educação.

Todas estas instituições - Centro de Estudos e Cultura Contemporânea (CEDEC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) – nas quais Saviani investiu seu saber, seu nome e, de forma coletiva atuou na fundação, se articularam para organizar a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, inaugurando uma série de seis conferências, das quais Saviani participou ativamente.

Por tudo o que aqui foi exposto acerca da atuação de Saviani como sócio-fundador de instituições e revistas que muito contribuíram para a (re) organização da educação brasileira, se fortalece a perspectiva apontada no início desta seção, de que Saviani é um intelectual engajado e que enquanto tal, exerceu efetivamente sua docência em compromisso com ideais que julgou serem os que poderiam contribuir para a redemocratização do Brasil e para a melhoria da qualidade da educação em nosso país, fazendo “uso público” de sua razão para além da sala de aula: as revistas, conferências e o meio editorial ampliaram a dimensão de seu pensamento.

4.3 A rede de sociabilidade se expande – Saviani e o meio editorial

Uma revista, uma editora, são importantes espaços de constituição de redes de sociabilidade e que acabam por contribuir para o fortalecimento de determinados grupos de intelectuais e para projetá-los no âmbito nacional e até mesmo internacional. Mas, muito além da questão da projeção de nomes e dos ganhos daí derivados tanto em termos de reconhecimento como financeiros, uma revista, uma editora são também formas de colocar-se no espaço público e de fazer frente a um determinado ideário vigente, rompendo a lógica do “mais do mesmo” e publicando estudos que lancem luz sobre debates que, de outra sorte, ficariam restritos ao meio acadêmico. Dermeval Saviani e outros professores vinculados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), se propuseram a fundar uma editora que pudesse publicar o que estava sendo pesquisado e produzido por educadores que se comprometeram em fazer pesquisa em um país onde os incentivos eram poucos, sobretudo, em se tratando de pesquisadores que se propunham a uma reflexão crítica, que estiveram ligados a movimentos de resistência à Ditadura Militar e se colocavam em defesa da escola pública, o que, portanto, fazia com que seus estudos não correspondessem à lógica do mercado editorial, em grande medida ainda sob a tutela do Estado ditatorial. O processo de constituição de uma editora entre pesquisadores com estas características, começou em 1975.

Em 1975, José Xavier Cortez e Orozimbo José de Moraes, que mantinham uma livraria na PUC-SP, constituíram a Editora Cortez & Moraes, iniciando suas atividades com a publicação do livro *Metodologia do trabalho científico*, de Antônio Joaquim Severino. No início dessa década, começaram a ser implantados os Programas de Pós-Graduação em Educação e, àquela altura, já surgiam as primeiras dissertações concluídas, entre as quais, em nossa avaliação, havia trabalhos relevantes que mereciam ser divulgados na forma de livro. Para realizar o trabalho de indicação de títulos novos, com vistas à sua publicação, foi constituído, em 1976, o Conselho Editorial da Editora Cortez & Moraes, que teve a seguinte composição: Antônio Joaquim Severino, Casemiro dos Reis Filho, Dermeval Saviani, Joel Martins, Maurício Tragtenberg e Walter Esteves Garcia. E os primeiros trabalhos começaram a ser publicados no âmbito de uma Coleção denominada “Educação Universitária” (SAVIANI, 2001a, p. 170).

No entanto, tal grupo passaria por uma desarticulação já em 1979 e, para compreender tal processo é válido recorrer às considerações de Sirinelli (2003), “[...] o meio intelectual constitui [...] um pequeno mundo estreito, onde os laços se atam, por exemplo, em torno da redação de uma revista ou do conselho editorial de uma editora” (p. 248). Este mesmo estudioso da história dos intelectuais aponta que os conselhos editoriais de uma revista e/ou editora são espaços de movimentação intelectual onde dois processos se fazem presente: as forças de adesão e as forças de repulsão, que vão aproximando e distanciando os

intelectuais, quer por razões de ordem ideológica, política, teórica, metodológica, quer pelas solidariedades de idade, de geração e de estudo. Este processo se deu dentro da Editora Cortez & Moraes e desembocou na Editora Autores Associados – Saviani e o professor Casemiro se mantiveram na mesma perspectiva e dentro da mesma rede de sociabilidade e adesão político-ideológica.

Saviani (2001a) aponta que, em 1979, se desfez a sociedade Cortez & Moraes, surgindo daí duas editoras distintas: a Cortez e a Moraes, mas até que se chegou a esse consenso houve um período de crise que atingiu o Conselho Editorial e levou os professores que pertenciam a este conselho a tomarem posição:

Diante dessa situação, o grupo de professores que integrava o Conselho decidiu repensar o projeto e, para não ficar à mercê das contingências dos editores, resolveu constituir uma editora. Assim, por não dispor de capital próprio, essa editora deveria, pelo menos inicialmente, operar à base de co-edições. A ideia era que, transformando-se o antigo Conselho em uma editora autônoma, caso se inviabilizasse, por alguma razão, as relações com determinado editor, seria possível recorrer a outros; e, mais do que isso, seria possível co-editar determinado título com uma editora e um outro título com uma outra editora, ampliando-se, portanto, o leque de possibilidades de modo a se assegurar que o projeto de publicações não viesse a sofrer solução de continuidade. A partir desse entendimento, foi constituída, na virada de 1979 para 1980, a Editora Autores Associados (SAVIANI, 2001a, p. 170-171).

Foi assim que nasceu a Editora Autores Associados, do compromisso de professores ligados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que pretendendo levar adiante o projeto de publicar pesquisas e trabalhos produzidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação das referidas instituições e/ou de outras, cujos trabalhos fossem aprovados pelo Conselho Editorial, não esmoreceram diante das intempéries do mercado ou do jogo de forças de adesão e repulsão existentes neste campo.

Saviani (2001a) explica a origem do nome Autores Associados e apresenta os nomes dos professores/fundadores desta editora, o que mostra a solidariedade de idade, de geração, e de estudo que havia entre esses estudiosos, que constituiu uma rede de sociabilidade que, não esteve livre de outras rupturas, mas, que naquele momento, fortaleceu um grupo cujo legado, na área da educação é inegável.

O nome deriva do fato de que seus criadores eram autores reais ou potenciais que estavam se associando para realizar esse projeto, o qual, por sua vez, se propunha a valorizar os jovens autores que, pela sua produção científica consistente, viessem a trazer relevante contribuição ao desenvolvimento da educação, em particular, e da cultura brasileira, de modo geral. O grupo instituidor foi composto por dez pessoas: Antônio Joaquim Severino, Casemiro dos Reis Filho, Dermeval Saviani, Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi, Joel Martins, Maurício Tragtenberg, Miguel de La

Puente, Milton de Miranda, Moacir Gadotti e Walter Esteves Garcia. Na segunda metade dos anos 80, se retiraram do grupo os professores Joel Martins, Maurício Tragtenberg e Miguel de La Puente, sobrevivendo, também, o falecimento de Milton de Miranda (SAVIANI, 2001a, p. 171).

Ao longo da década de 1980, a Editora Autores Associados publicou em parceria com a Editora Cortez, e neste tempo foram lançadas duas coleções que até hoje são publicadas pela Autores Associados, trata-se da “Educação Contemporânea” (livro em formato padrão) e “Polêmicas do nosso Tempo” (livros em formato de bolso). No início dos anos 90, a parceria entre as editoras Autores Associados e Cortez, chegaria ao fim. Segundo Saviani (2001a), as negociações apontavam na direção do fim da Autores Associados, o que liberaria os sócios da mesma para continuarem a publicar pela Cortez ou que procurassem outras editoras. É nesse momento que se levanta a força e a convicção do professor Casemiro dos Reis Filho, representado, em razão das consequências do derrame que sofrera em 1980, por seus filhos Heloísa Baldy dos Reis e Flávio Baldy dos Reis, que em uma das reuniões onde se discutia os rumos da Autores Associados, levaram um recado de seu pai: “[...] quem quisesse sair, que saísse; ele ficaria com o espólio” (SAVIANI, 2001a, p. 172). Dermeval Saviani, Gilberta Jannuzzi e Walter Garcia, juntamente com os filhos do professor Casemiro, decidiram não deixar morrer a Editora Autores Associados. “Desse modo, graças à determinação do Prof. Casemiro, a Autores Associados continua, de forma cada vez mais consistente, a contribuir significativamente para a divulgação, na forma de livros, da produção científica na área de educação” (SAVIANI, 2001a, p. 172).

Atualmente, segundo informação veiculada pela plataforma⁶⁹ da Editora Autores Associados, seu Conselho Editorial é composto pelos seguintes membros: Bernadete A. Gatti, Carlos Roberto Jamil Cury, Dermeval Saviani, Gilberta Jannuzzi, Maria Aparecida Motta, Walter Garcia e Flávio Baldy Reis (Diretor Executivo). Entre as coleções publicadas pela Editora Autores Associados, além das já citadas “Educação Contemporânea” e “Polêmicas do nosso Tempo”, estão as seguintes: Memórias da Educação, Formação de Professores, Linguagens e Sociedade, selo Armazém do Ipê (abarca diversas áreas culturais), Ensaio e Letras (destinada à área de teoria e crítica literária), Jovem Leitor (área: ficção, e pertencente ao selo Ciranda das Letras). Vê-se a expansão do grupo Autores Associados, o que se deve tanto ao empenho do professor Casemiro, que, mesmo com limitações impostas à sua saúde, não desistiu do projeto editorial que traçara, bem como de seus colaboradores que continuam levando adiante este projeto, tendo em Dermeval Saviani o principal nome dentro da editora,

⁶⁹ <http://www.autoresassociados.com.br/quem-somos> (acesso em 14 de abril de 2014).

tanto pela vasta publicação que possui quanto pelo seu empenho neste projeto, do qual ele fez parte desde o nascedouro.

4.4 Os legados de Dermeval Saviani ao Mestrado em Filosofia da Educação e ao Doutorado em Educação da PUC-SP.

Conforme já apontado anteriormente, o mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), começou a funcionar em caráter experimental em 1970 e em caráter efetivo em 1971. Neste contexto, a coordenação geral deste e de outros Programas de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP estava a cargo do professor Joel Martins, que acabou delegando, posteriormente, mas, ainda na fase de implantação, a coordenação do Mestrado em Filosofia da Educação ao professor Newton Aquiles Von Zuben. Desde 1972, Dermeval Saviani já atuava neste programa, ministrando a disciplina “Problemas da Educação” (a mesma que ministrava no Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba), e que consistia em discutir seis problemas da área da educação, organizados a partir de dois critérios: potencial existencial e alcance teórico; e sob três níveis: constatação, caracterização e tentativa de solução (SAVANI, 1992, s/n).

Segundo Saviani (1987, p.26-27), os seis problemas, por ele trabalhados na disciplina “Problemas da Educação”, que era de caráter obrigatório, no Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), eram cinco os seguintes:

- Problema nº 1: Como formar o educador?;
- Problema nº 2: Flutuações da consciência pedagógica;
- Problema nº 3: Confusão entre Filosofia da Educação e ideologia educacional;
- Problema nº 4: Educador ou pedagogo? Homem prático ou teórico?;
- Problema nº 5: como unificar teoria e prática? (em busca de um método);
- Problema nº 6: Necessidade de compreender a educação no contexto.

Observa-se que os cinco primeiros problemas eram propostos em forma de pergunta e o sexto problema é uma afirmação, o que indica a busca por apresentar uma conclusão das discussões, uma síntese das discussões realizadas ao longo da disciplina “Problemas da Educação”, ministrada do Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Além de “Problemas da Educação”, a partir de 1973, Saviani passou a ministrar, no Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a disciplina “Problemas da Educação II”, que era caráter optativo. O objetivo da disciplina “Problemas da Educação II”, era de tratar, de forma aprofundada, determinado problema que poderia variar conforme o semestre e a necessidade de que tal discussão fosse realizada no âmbito da pós-graduação (SAVIANI, 1992, s/n). Data também deste momento, o início do processo de orientação de dissertações na trajetória acadêmica de Saviani. Foi também neste ínterim, que Saviani, a partir do segundo semestre de 1978, depois de retornar da Europa, assumiu a coordenação do Mestrado em Filosofia da Educação e do Doutorado em Educação da PUC-SP (GATTI, 1994).

O processo que levou Dermeval Saviani à coordenação dos programas de Mestrado em Filosofia da Educação e do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), evidencia dois aspectos: primeiro, o reconhecimento de que, mesmo ainda sendo um jovem professor, na fase dos 35 anos em 1978, seus méritos acadêmico-profissionais eram reconhecidos por seus pares; segundo: a rede de sociabilidade que havia na PUC-SP, se fortalecia, desde então, em torno de Saviani. Em entrevista a Vidal (2011), Saviani descreve esse processo:

Em março de 1978 deixei a UFSCar, para reassumir contrato em tempo integral na PUC-SP. O professor Casemiro dos Reis Filho, que era vice-reitor acadêmico, me disse: “Que bom que você volta ao tempo integral. Assim você pode assumir a coordenação da pós-graduação e reorganizar o programa”. Eu lhe respondi: “Casemiro, se for para exercer cargos administrativos prefiro não assumir tempo integral; fico com contrato de 10 horas”. Ele, com aquela sabedoria que o caracterizava, retrucou: “Você não vai fazer o que não quiser; meu entendimento é que, para a instituição, seria muito bom que você assumisse a coordenação. Mas, se você não quer, não há problema. Não é por isso que você vai deixar de reassumir tempo integral”. Retomei meu contrato, e, em julho, o Prof. Antonio Joaquim Severino, que vinha acumulando a coordenação com a direção do Centro de Educação, me chamou e disse: “Estou deixando a coordenação e propondo seu nome”. Eu lhe disse: “Severino, não faça isso comigo”. Ele respondeu: “Vou indicar seu nome; cabe a você aceitar ou não”. Obviamente, avalei que seria até um tanto egoísta de minha parte recusar a indicação, pois naquele momento eu era o único em tempo integral vinculado apenas ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Educação. Assumi, então, a coordenação e promovi a reestruturação curricular e a reorganização da forma de funcionamento do programa. Daí em diante não tive mais como não estar quase que continuamente à testa do programa (SAVIANI, 15 de maio de 2009 – entrevista a Diana Gonçalves Vidal. In: VIDAL, 2011, p.46-47).

Já foi apontado neste trabalho, que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), teve um papel importante no processo de implantação da pós-graduação no Brasil, em um contexto de ingerência do Estado (final da década de 1960 e início da década

de 1970). As ingerências do Estado se faziam, no contexto da Ditadura Militar, em vários âmbitos da vida social, incluindo a educação. No que se refere especificamente ao ensino superior, foi neste contexto que ocorreu a Reforma Universitária e a regulamentação da pós-graduação – temas já tratados neste trabalho. No que se refere à pós-graduação, esta passou a ser vista como mais um instrumento de controle do Estado, tendo em vista a formação de cientistas e intelectuais que pudessem contribuir para o projeto de “Brasil grande”, encabeçado pelos presidentes militares do referido período. Neste sentido é que foram regulamentados os Pareceres 977/65 e 77/69. Ainda assim, a PUC-SP conseguiu formar, na sua pós-graduação, um conjunto de docentes que assumiram uma posição crítica em relação aos ditames do Estado e em relação às teorias educacionais. Foi neste contexto, que se deu a atuação direta de Saviani em programas de estudos pós-graduados, não apenas na PUC-SP, mas, em outras universidades do Estado de São Paulo, como já apontado anteriormente.

Para o governo, durante todo o período da ditadura militar, no meio universitário de São Paulo, a PUC-SP, com certeza foi sempre a pedra no seu caminho. As pressões dos órgãos de segurança do governo eram constantes e de todo tipo. Nunca a autonomia da Universidade esteve tão permanentemente ameaçada, mas ao mesmo tempo defendida. Com coragem, cautela e discernimento pelas várias gestões da Reitoria, com todos os riscos de enquadramento pessoal nas leis repressivas do regime (NAGAMINE, 1997, p.141).

Em uma conferência proferida em São Paulo em 11 de maio de 1982, publicada na obra *“Ensino Público e algumas falas sobre a universidade”*, cuja primeira edição data de 1984, Saviani explicita a condição da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no contexto do final da década de 1970 e início da década de 1980, quando ele coordenava o Programa de Mestrado em Filosofia da Educação e o Programa de Doutorado em Educação desta instituição cujo mérito já era reconhecido no que se referia aos Estudos Pós-Graduados:

Parece-me que a PUC-SP ocupa um papel peculiar no quadro do ensino superior brasileiro. Na verdade, a PUC tem muito em comum com as demais Universidades. O que a diferencia é o fato de que, embora em todas as Universidades haja grupos de vanguarda, grupos críticos, preocupados com a inserção da Universidade na sociedade, na PUC-SP têm hegemonia aqueles que estão preocupados com as camadas populares (SAVIANI, 1991b, p.95).

E complementa acerca do projeto educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): “Esse projeto educacional, à medida que está apontando na direção dos interesses populares, implica na formação de uma massa crítica. Gostaria de enfatizar que a massa crítica envolve também a qualificação dos professores das escolas de 1º

grau” (SAVIANI, 1991b, p. 101). Assim é que, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com a liderança de professores como Joel Martins, Casemiro dos Reis Filho, Newton Aquiles Von Zuben e, a partir de meados da década de 1970, contando também com a liderança do jovem professor Dermeval Saviani, foi se fortalecendo na pós-graduação em educação no país e se tornando uma importante referência na formação de professores tanto para o ensino superior como para a educação básica – professores cuja formação docente tinha um caráter eminentemente político.

É importante apontar que, em todo o processo tanto de reforma interna da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), quanto de adequação desta instituição àquilo que a Reforma Universitária (Lei 5.540/68) previa, foi importante não apenas o papel de professores e de alunos, como também das lideranças católicas que compunham os quadros da PUC-SP, merecendo destaque a figura de Dom Paulo Evaristo Arns e seus bispos auxiliares e, vale lembrar, que neste contexto da década de 1960, ocorria um processo de rearticulação da Igreja Católica, tendo em vista uma instituição mais atuante na sociedade, é derivada do Concílio Vaticano II, em termos do catolicismo mundial e, no que se refere especificamente ao contexto da América Latina, se deve à realização da II Conferência Geral do Episcopado Latino Americano (CELAM).

[...] o Papa João XXIII convocou XXI Concílio da Igreja Católica, o Vaticano II, realizado de 1962 a 1965. A abertura da Igreja diante de si mesma, do mundo moderno e da própria História foi a tarefa central desse Concílio [...]. Cerca de um ano e pouco depois de encerrado o Concílio, alguns bispos, tendo à frente Dom Helder Câmara, começaram a pensar sobre a necessidade da convocação de uma reunião dos bispos da América Latina, buscando a aplicação das conclusões do Concílio às realidades do Continente. [...] Assim, de 26 de agosto a 06 de setembro de 1968, em Medellín, na Colômbia, realizou-se a II Conferência Geral do Episcopado Americano – Celam. O tema foi a “Igreja na Atual Transformação da América Latina à Luz do Concílio”. O produto final dessa Conferência foi vital para o povo católico, pois quebrava alguns tabus de fundo político-ideológico, iniciava um processo de esclarecimento das contradições doutrinárias, e a própria Hierarquia da Igreja começava a posicionar-se oficialmente frente às realidades políticas, econômicas e sociais do Continente. Com isso rompia-se a tradição de cooptação da Igreja ao poder, mormente com os regimes autoritários que assumiam nos países da América Latina, por meio de sucessivos golpes militares (NAGAMINE, 1997, p. 47, 48).

Foi neste contexto e com base nos compromissos assumidos pelas lideranças católicas progressistas que se processou a reforma na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que permitiu a instalação do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação e o avanço na implantação de Programas de Pós-Graduação, a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970. O Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação e os Programas de Pós-Graduação instalados na PUC-SP estavam articulados ao projeto de

reforma desta instituição, que, segundo Nagamine (1997), tinha como desafios básicos: a introdução da pesquisa como atividade essencial da universidade e a ampliação de vagas no ensino superior, tendo em vista tanto a expansão demográfica quanto o compromisso com o direito à educação dos jovens brasileiros. Em síntese, o Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP se propunha a sanar as lacunas de conhecimentos dos alunos ingressantes no Ensino Superior, tendo em vista as exigências dos estudos da graduação e da pós-graduação.

Sobre o Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação, Nagamine (1997), afirma que nenhum projeto do plano de reforma da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi objeto de tanta discussão e avaliação, estando inserido no processo das contradições e tensões entre a visão da Igreja Católica arraigada no conservadorismo e a visão progressista de membros do clero católico pós Concílio Vaticano II, se configurando também em um elemento de resistência político-educacional no contexto da Ditadura Militar, bem como de identificação de jovens com potencial para prosseguimento na carreira acadêmica – algo muito presente na história da PUC-SP, que tinha forte compromisso com a formação de quadros entre o seu próprio alunado. Portanto, além de sanar as lacunas de conhecimento dos ingressantes no Ensino Superior, o Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação, atuava como um elemento inicial para a formação de futuros professores e pesquisadores. Casemiro dos Reis Filho foi o grande articulador do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação e Dermeval Saviani também deu sua contribuição, como já apontado anteriormente, participando da disciplina “Introdução à Educação”, para a qual elaborou os textos “Dimensão filosófica da educação”, “Valores e objetivos na educação” e “Para uma pedagogia coerente e eficaz”.

[...] o Básico constituiu, sem dúvida, uma das mais importantes opções políticas de resistência à reprodução institucional do sistema previsto no modelo de reforma imposto à universidade brasileira. Outra expectativa que se tinha era de que a construção da nova Universidade tivesse, no aluno e no professor do Básico, seus principais agentes inovadores, à medida que levassem sua formação e sua experiência de ser na Universidade e de produzi-la ao longo do respectivo plano curricular (graduação) e demais atividades de pesquisa e extensão. [...] Desse modo, o Básico, seja pelo seu alunado, seja pelo seu corpo de auxiliares de ensino, deveria transformar-se em campo fecundo para a observação, o estímulo e a descoberta dos jovens valores para o trabalho universitário. Daí a exigência de alta qualificação dos responsáveis pelas disciplinas comuns e de seus “assistentes”, porque, além do processo educativo dos seus alunos e desses auxiliares de ensino, deveriam se transformar no elo de ligação do sistema educacional da PUC-SP, Graduação/Pós-graduação, começando pela unidade curricular denominada Básico (NAGAMINE, p.101,102,103).

A implantação do Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – processo transcorrido entre 1970/71 – está inserida neste contexto de reforma da PUC e de funcionamento do Ciclo Básico. Saviani, que, no início da década de 1980, passou a ser “[...] taxado de ‘memória viva’ do Programa por Maria Luísa Ribeiro (RIBEIRO, 1987, p. 7), em uma conferência proferida em 23 de outubro de 1984, em uma série de encontros cujo objetivo era resgatar a história da pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), afirma que a ideia inicial era que o programa fosse centrado em três áreas: Filosofia, Educação e Psicologia, envolvendo as seguintes disciplinas obrigatórias: Metodologia do Trabalho Científico, que no começo tinha o nome de Metodologia Filosófica, Antropologia Filosófica, Teoria do Conhecimento, Problemas da Educação, Fenomenologia e Psicologia, e Filosofia da Educação, havendo a possibilidade de serem cursadas mais duas disciplinas optativas. Entre os professores que assumiram o trabalho no Mestrado em Filosofia da Educação, quando no início de suas atividades, Saviani (1987), cita: Newton Aquiles Von Zuben, responsável pela disciplina de “Antropologia Filosófica” e pela a coordenação do programa; Geraldo Tonacco, que assumiu a disciplina “Teoria do Conhecimento”; Antonio Joaquim Severino, assim como Saviani, recém doutorado, assumiu, a partir do segundo semestre de 1972, a disciplina “Filosofia da Educação”, enquanto Saviani, no mesmo íterim assumiu a disciplina “Problemas da Educação”; ficando a disciplina de “Fenomenologia e Psicologia” a cargo da professora Maria Fernanda Beirão, que se doutorara também na PUC.

Vê-se nesta estrutura curricular dois elementos importantes: a rede de sociabilidade já por várias vezes citada neste trabalho, como algo que contribui para a projeção do intelectuais e como algo muito presente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nos idos das décadas de 1960 e 1970; a predominância de professores formados em Filosofia, entre os que compunham o quadro docente do Mestrado em Filosofia da Educação da PUC-SP – só Dermeval Saviani tinha formação em áreas da Pedagogia – processo que teve início quando foi convidado, pelo professor Joel Martins, para a monitoria em Filosofia da Educação, em fins do ano de 1965, o que o levou a cursar disciplinas do curso de Pedagogia – os demais docentes tinham formação apenas em Filosofia. Segundo Saviani (1987) a estrutura curricular exposta acima e o quadro de professores se manteve de 1972 a 1974, quando, o programa, por ocasião do processo de credenciamento, passou por algumas alterações curriculares em razão, de alterações no quadro docente, pois, alguns professores passaram a atuar em outras universidades: o professor Newton Aquiles Von Zuben se transferiu para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Dermeval Saviani

assumiu um contrato com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Neste contexto, também houve alterações na distribuição das disciplinas obrigatórias e optativas e a composição do alunado era de cerca de 50% oriundo da Filosofia e 50% da Pedagogia.

Esta composição do alunado no Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), começaria a mudar, porque entre 1976 e 1977, passou a funcionar nesta instituição, o Programa de Pós-Graduação em Filosofia, o que acabou por atrair a clientela específica desta área do conhecimento, o que, somado às aspirações de parte dos alunos que consideravam que o Mestrado em Filosofia da Educação era carente de maior aprofundamento na área da Educação, o programa passaria por uma nova reestruturação. Nas palavras de Saviani em entrevista a Maria Luísa Ribeiro: “nós corríamos o risco de estar formando mestres em Filosofia da Educação que não tinham o domínio da área de Filosofia da Educação ou, em outros termos, estarmos formando mestres em Filosofia da Educação mas que não estavam familiarizados com a produção teórica na área de Filosofia da Educação” (GATTI, 1994, p. 79). Tal reestruturação, sob a coordenação de Dermeval Saviani, ocorreu a partir de 1978.

Alguns fatores já começavam a alterar as necessidades curriculares desse programa face ao seu desenvolvimento: mudança do alunado que passa a compor-se de clientela predominantemente interessada em educação e mudanças no corpo docente por absorção de vários destes por universidades públicas. É nesse momento que se encaminhará alterações curriculares e estruturais nesse mestrado e em seguida no doutorado que os transformarão num dos programas de pós-graduação dos mais conceituados e do qual emergirão vários grupos de novos doutores e mestres cuja contribuição para a literatura educacional do país é das mais relevantes. Essa mudança foi alavancada sem dúvida por Dermeval Saviani que na coordenação do programa e agindo cooperativamente com o grupo de docentes e a participação dos alunos, propiciou sua reformulação imprimindo uma linha de trabalho clara e organicamente articulada (GATTI, 1994, p.78).

Por ocasião do projeto de reestruturação do Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Saviani participou da 1ª Reunião Anual promovida pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) em Fortaleza, no ano de 1978, onde se discutiu a questão da concepção de mestrado em educação no país. Por esta ocasião, Saviani elaborou um texto para ser discutido junto com seus pares, denominado “Uma concepção de mestrado em educação”, que, foi publicado, posteriormente em sua obra “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, cuja primeira edição data de 1980. Neste texto, Saviani não apenas apresenta a sua concepção de mestrado, como expressa a sua concepção de educação como uma “atividade mediadora”, cujo espaço próprio encontra-se “[...] na intersecção do individual e do social, do particular e

do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação” (SAVIANI, 1981, p. 92). Tal concepção acompanha a trajetória do pensamento de Saviani cuja obra, em uma visão de conjunto, não perde de vista que a educação tem um papel de mediação da transformação social. Retomando a questão da concepção de mestrado, o referido texto apresenta uma proposta que tinha em vista corrigir uma distorção muito comum nos Programas de Pós-Graduação em Educação daquele contexto: de um lado, a centralização em determinadas áreas do conhecimento; de outro, a centralização em determinadas habilitações profissionais.

Para corrigir essas distorções, estamos propondo uma nova concepção de Mestrado em Educação que implica também uma nova concepção de “especialista em educação”. Para nós, o verdadeiro especialista em educação será aquele que, tomando como centro e ponto de referência básico a educação enquanto fenômeno concreto (isto é, a educação considerada no modo próprio como ela se estabelece mediatizando as relações características de uma sociedade historicamente determinada), seja capaz de transitar com desenvoltura do plano teórico (avaliando, reelaborando e assimilando criticamente as contribuições das diferentes áreas do conhecimento) ao plano prático (elaborando, reformulando e criticando as técnicas de intervenção pedagógica) e vice-versa (SAVIANI, 1981, p. 92).

Assim, para Saviani (1981), os princípios que deveriam orientar a formação do especialista em educação eram: concreticidade, criticidade, objetividade, especialidade e flexibilidade. Para que estes princípios fossem aplicados, deveria haver uma estrutura curricular correspondente composta por três blocos, sendo que, no primeiro deveriam figurar os elementos considerados imprescindíveis na formação de todo educador – tal bloco se pautaria no princípio da concreticidade; o segundo bloco se pautaria no princípio da criticidade e o terceiro no princípio da objetividade. Para cada um destes princípios, Saviani propôs uma disciplina equivalente.

Assim, à medida que o princípio da *concreticidade* indicava a necessidade de estudar a educação brasileira no movimento histórico de suas múltiplas determinações, a disciplina equivalente seria História da Educação Brasileira – vê-se aqui a constante aproximação que Saviani vai tendo, em sua trajetória acadêmica, com o campo da História, o que, de certa forma, derivava de sua posição no campo da filosofia, ou seja, de se valer do materialismo histórico como referência. Já o princípio da *criticidade*, ao exigir a reflexão filosófica, a qual permitiria elevar os problemas educacionais do nível do senso comum ao plano da elaboração teórica, a disciplina equivalente seria Problemas da Educação. Em contrapartida, o princípio de *objetividade*, ao propor a mediação entre os problemas colocados pela Filosofia da Ciência e os procedimentos que caracterizavam a Metodologia da Pesquisa, a disciplina correspondente seria Metodologia da Pesquisa Educacional. Estas disciplinas: História da Educação, Problemas da Educação e Metodologia da Pesquisa Educacional,

comporiam, assim, o primeiro bloco do Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Já o segundo bloco, pautado no princípio de *especificidade*, constituiria a área de concentração, desdobrada em duas ou três disciplinas de acordo com as exigências próprias de cada área que o Programa viesse a oferecer. Finalmente, o terceiro bloco fundado no princípio da *flexibilidade* seria constituído por disciplinas optativas. Nesta estrutura, haveria o regime de créditos, pois, isso estava previsto na Reforma Universitária de 1968. Assim sendo, o currículo seria composto por oito disciplinas de três créditos cada uma, às quais seria acrescido o “Estudo de Problemas Brasileiros” que conferia um crédito. À dissertação corresponderiam seis créditos e a totalização dos estudos, corresponderia, assim, a trinta e um créditos, no período correspondente a três anos para a conclusão do Mestrado, podendo o aluno bolsista em tempo integral, concluir todas as etapas em dois anos (SAVIANI, 1981).

O desafio estava posto: implantar esta proposta no Mestrado em Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e o momento era, de um lado propício, porque Saviani era o coordenador de tal programa e poderia transpor o seu projeto do âmbito teórico para o prático, por outro lado, o ano é 1978, a Ditadura Militar, mesmo com sinais de desgaste econômico e político, mantinha-se atuante e a pós-graduação ainda era um alvo do sistema, visto ser dela que emanavam os intelectuais e cientistas da nação. Havia ainda, os entraves burocráticos típicos de qualquer processo de reestruturação e as condições específicas da PUC-SP, naquele momento. Respondendo ao desafio, Saviani iniciou o processo de reestruturação do Mestrado em Filosofia da PUC-SP.

Ora, quando comecei a pensar o problema do nosso programa, refleti sobre a viabilidade de adaptar aquela concepção às condições dele. Foi aí que nós tomamos as seguintes medidas: quanto às cadeiras obrigatórias existentes – Teoria do Conhecimento, Antropologia Filosófica, Filosofia da Educação e Problemas da Educação – tentei articulá-las da seguinte maneira. Filosofia da Educação naturalmente era a disciplina-chave, que dava nome ao programa, tendo, portanto, que assumir a posição central. Até aí, ela era uma disciplina não muito nitidamente caracterizada, tanto devido à fluidez de conteúdos, como devido ao fato de que vários professores foram responsáveis por ela. [...] Quanto a Problemas da Educação na proposta que eu fizera na reunião da ANPED situava uma disciplina desse teor [...] como básica para todo e qualquer programa de pós-graduação [...] em educação no Brasil. Uma outra disciplina que eu situava como básica era História da Educação Brasileira, que já fora implantada no nosso programa na condição de optativa no final de 77 [...]. Um outro aspecto que naquela minha proposta aparecia como básico era a iniciação da discussão dos métodos de pesquisa em Educação. A disciplina Fundamentos de Metodologia da Pesquisa Educacional foi proposta então com esse caráter [...] (SAVIANI, 1987, p.12-13).

Vê-se que a reestruturação foi feita à luz da proposta que Saviani apresentara na 1ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED –

Fortaleza, 1978) e dentro das possibilidades legais e institucionais. A título de exemplo, as disciplinas História da Educação e Fundamentos de Metodologia da Pesquisa Educacional, não poderiam figurar como obrigatórias, juntamente com Problemas da Educação e Filosofia da Educação, pois por ocasião do credenciamento junto ao Conselho Federal de Educação, em 1974/75, entre as disciplinas obrigatórias não constavam estas e sim, Antropologia Filosófica e Teoria do Conhecimento. Era preciso orientar os alunos para que, mesmo sendo disciplinas optativas, História da Educação e Fundamentos de Metodologia da Pesquisa Educacional, compunham o núcleo básico do programa, sendo recomendável cursá-las.

Na coordenação de Mestrado procedi à sua reorganização de modo a imprimir-lhe maior ordenação e organicidade. Em consequência, assumi a cadeira de Filosofia da Educação que, como disciplina central do programa, passou a ter o sentido de garantir aos alunos uma visão sistematizada das diferentes concepções de filosofia da educação, através da compreensão e discussão do estado de desenvolvimento teórico da área (SAVIANI, 1992, s/n).

Bernadete Gatti (1994), que trabalhou com Dermeval Saviani na implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), afirma que a disciplina Filosofia da Educação ministrada por Saviani, foi o eixo articulador do Programa de Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), tendo sido nesta disciplina que Saviani sistematizou teoricamente várias das vertentes desenvolvidas nessa área, que, inclusive se encontram presentes em vários de seus textos. Sobre esse contexto, lê-se as seguintes palavras de Saviani em Gatti (1994, p. 79):

[...] naquela altura, já havia feito alguns estudos tentando identificar as principais concepções de Filosofia da Educação, desenvolvendo um quadro sistemático que articulava as principais tendências. Um primeiro produto desse tipo de estudo foi o artigo incluído no livro *Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectivas*, em que a mim coube o tema 'A Filosofia da Educação e o problema da inovação educacional'. Aí eu abordei o tema da inovação educacional à luz daquilo que na época considerava as principais concepções de Filosofia da Educação que classifiquei como sendo a humanista tradicional, a humanista moderna, a analítica e a dialética.

Também neste contexto, do fim da década de 1970, especificamente entre 1977 e 1979, Saviani participou de uma pesquisa, coordenada pelo professor Durmeval Trigueiro Mendes e financiada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo desta pesquisa era compreender o pensamento pedagógico brasileiro de forma vinculada aos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Além de Durmeval Trigueiro (representante da Fundação Getúlio Vargas e da Universidade Federal do

Rio de Janeiro) e Dermeval Saviani (representante da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), também participaram desta pesquisa Alfredo Bosi (representante da Universidade de São Paulo) e José Silvério Baía Horta (representante da Fundação Getúlio Vargas e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Segundo Gatti (1994), a Dermeval Saviani coube, nesta pesquisa, o tema “Tendências e correntes da educação brasileira”, em cujo desenvolvimento retoma o esquema das principais concepções pedagógicas que já vinha estudando no desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação, por ele ministrada nos programas de pós-graduação em que lecionava.

Assim foi que, na conjuntura da pesquisa coordenada por Durmeval Trigueiro com as atividades relacionadas à disciplina Filosofia da Educação, que Saviani aprofundou seus estudos sobre as concepções e correntes da educação brasileira, e, retomando aquelas quatro concepções: a humanista tradicional, a humanista moderna, a analítica e a dialética, e, introduzindo “[...] ainda que em nota de rodapé e nos comentários de conclusão, a referência à concepção crítico-reprodutivista” (GATTI, 1994, p. 80).

Esses estudos aprofundados de Dermeval Saviani, acerca das tendências e correntes da educação brasileira, no âmbito da disciplina Filosofia da Educação no Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), segundo ele afirma em Gatti (1994, p. 80-81), eram realizados a partir de três níveis da questão educacional. Primeiro nível: nível da **Filosofia da Educação** propriamente dita; Segundo nível: nível da **Teoria da Educação**, que permitiria mostrar como se estabelecia a relação entre a Filosofia da Educação e a Teoria da Educação; Terceiro nível: nível da **Prática Pedagógica**. Esses três níveis eram realizados de forma articulada e isso permitiu, segundo Saviani, que ele fosse introduzindo algumas precisões no interior das concepções de Filosofia da Educação distinguindo, por exemplo, na concepção humanista tradicional a vertente leiga e a religiosa, distinguindo na concepção humanista moderna a pedagogia nova e as pedagogias não-diretivas, e assim por diante. Foi assim que Saviani compreendeu que as tendências e correntes por ele elencadas até então, deixassem de ser quatro (humanista tradicional, a humanista moderna, a analítica e a dialética) e se configurassem em cinco, devido à introdução da concepção crítico-reprodutivista. Vale um apontamento: a partir de 1984, a concepção dialética, devido a certas ambiguidades que o termo trazia, passou a ser nomeada por Saviani como concepção histórico-crítica.

Assim com uma densa contribuição teórica dada por Dermeval Saviani, o Programa de Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi se consolidando. De 1978 a 1981, o referido programa funcionou com a

estrutura implementada sob a liderança de Saviani, admitindo uma ou outra adaptação a cada semestre – a gestão de Saviani se estendeu até o segundo semestre de 1988, pois, a partir de 1989, ele estaria trabalhando com dedicação exclusiva na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em 1981, por ocasião do recredenciamento surgiu a possibilidade de se abrir uma nova área de concentração e das discussões, resultou a criação de uma nova área de concentração “Educação Escolar Brasileira” e as disciplinas foram assim organizadas:

Problemas da Educação foi considerada uma disciplina comum obrigatória para as duas áreas, segundo aquele princípio de que esta era uma cadeira básica para toda a área da Educação. [...] Fundamentos e História mantiveram seu caráter de optativas básicas, recomendadas pelo programa para as duas áreas. A diferenciação, então, se dava na área de concentração, em que os alunos de Filosofia da Educação cursavam Filosofia da Educação e Questões Especiais de Filosofia da Educação, e os de Educação Escolar Brasileira, Teorias da Educação Escolar e Problemas da Educação Escolar Brasileira (SAVIANI, 1987, p. 17,18).

É válido também apontar que, no transcorrer do processo da coordenação de Saviani no Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mantendo a tradição desta instituição em formar seus quadros incluindo ex-alunos, que uma das orientandas de Dermeval Saviani, passaria a ministrar a disciplina “Problemas da Educação I”, a partir de 1979. Trata-se de Maria Luísa Santos Ribeiro, que foi uma das primeiras orientandas de Saviani no referido programa, tendo defendido sua dissertação em 1975, sob o título: *“O método dialético na investigação histórica da educação brasileira”*. Maria Luísa também foi orientanda de doutorado de Dermeval Saviani.

Entre as dissertações, defendidas no Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação de Dermeval Saviani, na qualidade de coordenador do referido programa, também destacamos os seguintes trabalhos: *“Os condicionantes sociais da oposição entre teoria e prática na educação brasileira: a política de profissionalização do ensino de 2º grau”*, de Mirian Jorge Warde, em 1976 – Mirian também foi orientanda de Saviani em seu doutorado, também realizado na PUC-SP; *“Uma nova educação para o meio rural”*, de Paolo Nosella, defendido em 1977 – Nosella também foi orientando de Saviani em seu doutorado, realizado na PUC-SP; *“A decisão vocacional”*, de Selma Garrido Pimenta, defendido em 1979⁷⁰.

Atualmente, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), oferece o Mestrado em Educação nas seguintes áreas de concentração: Educação: Currículo; Educação: História, Política e Sociedade; Educação: Psicologia da Educação; Educação

⁷⁰ Informações disponíveis na Plataforma Lattes (lattes.cnpq.br) - <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780404P8> – acesso em 19-05-2015.

Matemática (stricto sensu e Mestrado Profissional); Educação: Formação de formadores (Mestrado Profissional). Vale destacar que “Educação: Psicologia da Educação” é herdeira do Mestrado em Psicologia da Educação e “Educação: História, Política e Sociedade”, é herdeira do Mestrado em Filosofia da Educação, implantados, respectivamente em 1969 e 1971, por iniciativa do professor Joel Martins. No Mestrado em Filosofia da Educação, a atuação de Saviani foi de grande relevância, no que diz respeito à reestruturação do programa, à adequação às novas demandas, bem como no papel de orientador de dissertações – processo que iniciou em 1972 e que se estendeu ao longo de sua permanência na PUC-SP. Assim sendo, parte da história do Mestrado em Filosofia da PUC-SP, se relaciona com a trajetória de Saviani, enquanto professor, pesquisador e coordenador do programa. Consideramos ainda que, para além de reestruturar o Mestrado em Filosofia da Educação da PUC-SP, Saviani, construiu, ao longo desse processo, a sua visão de educação, que foi se desenvolvendo ao longo de seu percurso acadêmico, o que também se evidencia na sua atuação no Doutorado em Educação da PUC-SP, cuja fundação data de 1977. Em entrevista a nós concedida em 22 de maio de 2015, nas dependências da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Saviani afirmou acerca deste contexto:

O encaminhamento para o doutorado, eu de uma alguma forma vivenciei, mas, eu não estava lá na PUC, pois, quando o doutorado foi criado, eu estava aqui, em São Carlos. Eu estava lá lateralmente, eu tinha 10 horas de trabalho na PUC, porque havia um entendimento da reitora Nadir Kfoury da PUC com o reitor daqui da UFSCar Luiz Magalhães que eu, embora estivesse com contrato de tempo integral aqui, tivesse um vínculo de 10 horas lá para orientação e uma disciplina.

A disciplina a que Saviani se refere é Teoria da Educação, cuja programação era flexível, podendo se modificar a cada turma, tendo sido uma sugestão dos alunos da primeira turma do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que essa disciplina fosse ministrada por ele. Agora importa compreendermos qual era a estrutura deste programa de doutorado que, a partir do segundo semestre de 1978, passou a ser coordenado por Dermeval Saviani. Segundo Yamamoto (1996), o referido programa sob a condução de Saviani se “[...] se constituiu em um verdadeiro divisor de águas dentro da produção educacional marxista no Brasil” (p.87), se configurando em um importante centro do debate educacional em fins dos anos de 1970 e início dos anos de 1980.

Tão logo assumiu a coordenação do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Dermeval Saviani participou da 2ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em São Paulo, em 1979, cujo tema central foi o doutorado em educação. Saviani

apresentou o trabalho intitulado “Doutoramento em educação: a experiência da PUC-SP” - trabalho posteriormente publicados na obra “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, cuja primeira edição é de 1980 (SAVIANI, 2000a).

De acordo com Saviani (1981), a estrutura do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) era a seguinte: o aluno teria que cumprir uma total de trinta e três créditos, sendo que desses trinta e três, nove eram em disciplinas de três créditos cada uma, quinze créditos correspondiam às atividades programadas e nove créditos correspondiam à própria tese de doutoramento. Assim diferentemente do mestrado, onde a carga maior era em disciplinas, no doutorado procurava-se reduzir o número de créditos em disciplinas e ampliá-los no que era chamado de *atividades programadas*. Tais atividades eram organizadas em função da pesquisa que o aluno estava desenvolvendo, portanto, em função da tese que pretendia elaborar.

[...] cabe salientar que essas atividades programadas, são, efetivamente, *atividades programadas*, isto é trata-se de um programa de atividades cuidadosamente elaborado e intencionalmente proposto, cuja execução é posta em prática com a máxima seriedade. [...] Consequentemente, o sentido das atividades programadas é justamente o de garantir que a elaboração da tese se desenvolva num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual (SAVIANI, 1981, p. 96-97).

As *atividades programadas* foram, de fato de grande relevância para o programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a coordenação de Dermeval Saviani, tanto é que em seu memorial, ele afirmou que:

Na coordenação do Doutorado, busquei consolidá-lo, destacando-se, para tanto, a implantação das Atividades Programadas através das quais passei a coordenar um rico processo de discussão coletiva dos projetos e da elaboração das teses, processo esse que acabou se constituindo na garantia da alta produtividade, tanto em quantidade como em qualidade atingida pelo Programa, realização sem precedentes na história dos nossos cursos de pós-graduação em educação (SAVIANI, 1992, s/n).

A grande preocupação de Saviani na estruturação do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), era com a questão da consistência teórica. Ele havia constatado, de forma empírica que as dissertações e teses, da área de educação, produzidas naquele contexto das décadas de 1960 e 1970, apresentavam inconsistência teórica, o que pode ou não ser uma determinação do contexto político-ideológico. A inconsistência teórica a que Saviani se refere foi, por ele identificada, no momento em que participava da já citada pesquisa sobre as “correntes e tendências da educação brasileira”, sob a coordenação de Durmeval Trigueiro Mendes, entre 1977 e 1979 –

daí a preocupação de Saviani de que o Doutorado em Educação da PUC-SP não repetisse essa mesma lógica presente em tantos trabalhos acadêmicos. Se referindo a essa pesquisa Saviani (1981), afirma que para levantar as tendências e correntes da Educação Brasileira, ele fez um levantamento da literatura a respeito do assunto em dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalhos de livre-docência que haviam sido produzidos naquele contexto do fim da década de 1970. Este levantamento foi realizado com a ajuda da professora Célia Pezzolo de Carvalho e foram elencados seiscentos e quarenta e seis trabalhos, os quais não necessariamente foram lidos na íntegra, e tendo em vista o objetivo da pesquisa, foram estabelecidos critérios de seleção e análise.

Mas o que importa salientar [...] é que um exame dessas teses do ponto de vista do referencial teórico presente nelas revelará que a grande maioria é pobre teoricamente. E me parece que esta é uma situação que nós não podemos reeditar no doutorado: desenvolver programas de doutoramento, com teses de doutorado com uma marcante pobreza teórica (SAVIANI, 1981, p. 98-99).

Foi então com o compromisso de desenvolver um programa de Doutorado em Educação, onde a consistência teórica fosse um elemento central, que Saviani coordenou o programa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) até o final do ano de 1988. Além das *Atividades Programadas* – tão importantes na organização do referido programa e diretamente articuladas com os respectivos orientadores – também eram elementos centrais do Doutorado em Educação da PUC-SP, as disciplinas Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II, onde, a ideia central era que os doutorandos pudessem compreender que todas as teorias educacionais que são formuladas, na tentativa de “explicar e dar conta da problemática educacional seguem, se orientam, por determinada concepção filosófica. Conseqüentemente, a classificação das concepções básicas de filosofia da educação nos permite situar as diferentes teorias” (SAVIANI, 1981, p. 98).

É extremamente importante não perder de vista o contexto do final da década de 1970, quando Dermeval Saviani está coordenando os programas de Mestrado em Filosofia da Educação e de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), desenvolvendo as atividades já elencadas e introduzindo as leituras sistemáticas da obra de Gramsci em sua programação junto à primeira turma do Doutorado em Educação da PUC-SP, que, como veremos adiante, tem um grande significado na formação do respectivo grupo. Referindo-se ao contexto em que foi instituído o Doutorado em Educação na PUC-SP, Vidal (2011) afirma:

O programa iniciava seu funcionamento nos primórdios da abertura política e colhia os frutos do papel de resistência à ditadura assumido pela PUC-SP nos anos

anteriores. O recrutamento de profissionais de prestígio que retornavam do exílio, como Paulo Freire, ou haviam sido compulsoriamente aposentados, como Florestan Fernandes e Octávio Ianni, e a garantia da liberdade intelectual tornaram o ambiente atrativo aos educadores de renome na arena educativa que ainda não dispunham de formação em nível de doutorado (p. 19).

Neste contexto, merece destaque o ano de 1979, quando foi assinada, no mês de agosto, a Lei da Anistia em nosso país sob a presidência do General João Baptista Figueiredo. Acerca da Lei da Anistia, eis o que afirma Reis (2010):

No caso da lei mencionada, há evidências de que nem todos estiveram de acordo. De fato, ficaram nas margens os que desejavam uma anistia ampla, geral e irrestrita, o que implicaria inclusive o desmantelamento da polícia política e o julgamento dos torturadores. Essa proposta, decididamente, não empolgou as gentes. Prevaleceu, e a custo, aprovada por pequena maioria, uma lei restritiva, e tanto, que, além de manter na cadeia presos políticos ensejou então, e enseja até hoje, o debate sobre se os torturadores estariam, ou não, agasalhados por um determinado e controvertido artigo, que dispôs sobre a anistia dos crimes conexos aos praticados pelos que se opuseram à, e foram perseguidos pela, ditadura (p. 172-173).

A Lei da Anistia brasileira foi condescendente com os torturadores, como o foi recentemente a “Comissão Nacional da Verdade”, instalada em maio de 2012 e encerrada em dezembro de 2014, mas, sem fins processuais, o que de muitas formas incomoda os movimentos sociais, os pesquisadores e as famílias das vítimas da ditadura brasileira que se estendeu de 1964 a 1985. Mas, de todo modo, nos idos de 1979, a Lei da Anistia, permitiu que inúmeros exilados políticos voltassem ao país e que uma parcela significativa de presos políticos que aqui estavam fossem libertados, bem como, no caso de professores universitários que foram afastados de suas funções por razões de ordem político-ideológica, pudessem ir, gradativamente, retomando-as. Data deste mesmo contexto, toda uma movimentação de trabalhadores tendo em vista a recuperação da força dos sindicatos – este movimento alcançou o professorado e os funcionários tanto da educação básica como do ensino superior:

A partir do final dos anos de 1970, as entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus vão filiando-se à Confederação de Professores do Brasil (CPB), chegando, em 1986, a 29 associações estaduais filiadas. No Congresso realizado em janeiro de 1989, foi aprovada a mudança do nome de CPB para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). E, no ano seguinte, a ela foram incorporadas a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional dos Supervisores Educacionais (FENASE) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). Com isso, ascendeu a dois milhões o número de profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus) representados pela CNTE. Os professores do ensino superior seguiram o mesmo caminho. No final da década de 1970, foram sendo criadas, em cada instituição, as respectivas associações de docentes. E em 1981, no Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, foi fundada a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), com a participação de 67 associações de professores de instituições de nível superior. Por

seu turno, os funcionários das universidades já haviam criado, em 1978, sua entidade nacional. Trata-se da Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (FASUBRA) [...] (SAVIANI, 2007a, p. 401).

É no bojo de toda essa movimentação que se formou a primeira turma do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e que as primeiras teses começaram a ser defendidas. Acerca da formação dessa primeira turma, é importante apontar que dela procederam uma gama de educadores cujas contribuições são múltiplas à educação brasileira. Em entrevista a nós concedida por Dermeval Saviani em 22 de maio de 2015, ele afirmou que a primeira turma do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo teve alguns diferenciais, merecendo destaque o fato de ter sido composta por pessoas que já tinham maturidade intelectual e experiência docente no ensino superior, incluindo a pós-graduação. Vale destacar que nesse contexto, com a pós-graduação em desenvolvimento, muitos docentes eram convidados a ministrar aulas em cursos pós-graduados sem ainda terem o título de doutor, um processo que ocorria a posteriori, o que, de certa forma contribuiu, como no caso da primeira turma do Doutorado em Educação da PUC-SP, para a formação de uma turma que foi capaz de se desenvolver em um nível avançado do ponto de vista teórico-metodológico.

Segundo Vidal (2011), o primeiro grupo de doutorandos do Programa de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) era composta por Antonio Chizzotti, Betty Antunes de Oliveria, Bruno Pucci, Carlos Roberto Jamil Cury, Fernando José de Almeida, Guiomar Namó de Mello, Luiz Antônio Cunha, Mirian Jorge Warde, Neidson Rodrigues, Osmar Fávero e Paolo Nosella. Posteriormente se juntara a esta turma, José Carlos Libâneo, Gaudêncio Frigotto, Maria Elizabete Prado Xavier, Sandino Hoff e Paulo Ghiraldelli Jr., dentre outros. Saviani foi orientador de quase todos eles. Na primeira turma, orientou os trabalhos de Betty Oliveira, Guiomar Namó de Mello, Luiz Antônio Cunha, Mirian Warde, Paolo Nosella, Osmar Fávero, Neidson Rodrigues e Carlos Roberto Jamil Cury. Do segundo grupo, Saviani foi orientador de Gaudêncio Frigotto, Maria Elizabete Xavier, Paulo Ghiraldelli e José Carlos Libâneo.

Os nomes acima citados, são bastante conhecidos entre os educadores e intelectuais, visto que, cada um deles, atuando em diferentes universidades, tratou de levar adiante a vida acadêmica contribuindo diretamente para o debate educacional no Brasil, mesmo porque, estes educadores se engajaram em instituições de estudo e pesquisa como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos “Educação e Sociedade” (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE),

contribuindo assim com as publicações da revista da ANDE e da “Educação & Sociedade”, do CEDES, bem como para a realização das Conferências Brasileiras de Educação (VIDAL, 2011), no contexto do fim da década de 1970 e início da década de 1980.

O grau de maturidade intelectual e experiência docente da primeira turma do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), favoreceu o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, conforme nos atestou Saviani em entrevista⁷¹: “[...] a cada defesa de tese que era de um orientando meu, eu agradecia aos demais porque eles foram co-orientadores na medida em discutíamos de forma coletiva [...]”. Na mesma esteira Guiomar Namó de Mello (1987), afirma:

Estarmos juntos era realmente um privilégio, porque não era só o Dermeval que nos ensinava; todos nos ensinávamos. Aprendi muito com esse grupo e, creio, levei a eles, para serem criticadas/incorporadas, duas coisas que alguns não possuíam: vivência de escola básica e experiência em pesquisa empírica (p. 75).

O grau de maturidade também permitia que as divergências fossem discutidas e respeitadas entre os membros da primeira turma do Doutorado da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), ainda que estas divergências fossem entre orientador e orientando, conforme afirma Carlos Roberto Jamil Cury (1994, p. 20): “Na orientação do doutorado, a frase capital: o doutorando tem que descobrir sua autonomia ou não é um doutorando [...]. Com ele aprendi que o orientador ensina um modo de estar ao lado do estudante sem necessariamente ser do mesmo lado”.

O referencial teórico básico do Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a coordenação de Dermeval Saviani era o materialismo histórico, tendo em vista não apenas o fazer a crítica no campo da educação, mas, também propondo-se à busca de soluções para este campo, procurando alternativas que superassem tanto a teoria quanto a prática pedagógica então vigentes (SAVIANI, 2005e).

Exibindo clara preocupação com a intervenção, esse grupo inicial de doutorandos manifestou interesse pela leitura da obra de Antonio Gramsci, em estudos conduzidos por Dermeval Saviani, responsável pela disciplina Teoria da Educação. A inflexão teve impacto considerável no campo acadêmico-educacional e tornou-se referência bibliográfica fundamental para parcela significativa dos trabalhos de mestrado e doutorado defendidos na época e nos anos posteriores [...] (VIDAL, 2011, p. 20).

⁷¹ Realizada em 22 de maio de 2015.

As leituras da obra de Antonio Gramsci, são um dos principais elementos que se destacam quando se discute a formação da primeira turma do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tais leituras foram sugeridas pelos próprios doutorandos e orientadas por Dermeval Saviani, que, acabara de retornar da Europa, onde, entre outras atividades, realizou um “estágio de pesquisa no ‘Instituto Gramsci’, em Roma, no mês de janeiro de 1978” (SAVIANI, 1992, s/n). Foi neste mesmo ano que teve início os estudos gramscianos conduzidos por Saviani no Doutorado em Educação da PUC-SP. Segundo Bernadete Gatti (1994):

De fato, a linha de trabalho que deu identidade a esse programa de pós-graduação foi sendo construída como um processo de amadurecimento intelectual coletivo, constituindo-se uma base reflexiva sob a inspiração teórico-metodológica da dialética marxista, especialmente no enfoque desenvolvido nas obras de Gramsci (p.81).

É preciso compreender o contexto em que estas leituras de Gramsci foram feitas pelos doutorandos em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Evidentemente que, no contexto do auge da Ditadura Militar, a literatura marxista era alvo de preocupação por parte do governo que, utilizava todos os meios de que dispunha, especialmente a censura para impedir que tais ideias fossem difundidas pelos meios de comunicação e nas universidades, sobretudo, se estas ideias fortalecessem a transposição do campo do intelecto para o da prática, ou seja, se tais ideias fundamentassem a ação dos movimentos sociais. Este processo é elucidado com o caso das obras de Gramsci, que, segundo Simionatto (2011), foram introduzidas no Brasil a partir da iniciativa de Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder e Luiz Mário Gazzaneo. Foram estes estudiosos os primeiros que conseguiram traduzir, parte das obras do pensador italiano, para o português, dando início à difusão do pensamento de Gramsci no Brasil. Tais ideias, ainda que de forma tímida, passaram a transitar no debate acadêmico e nos partidos de esquerda, isso em meados da década de 1960, exatamente em um momento em que não havia lugar para o debate político.

A política cultural da ditadura não apenas reprimiu as tendências antielitistas, como também promoveu e introduziu a emergência de outras capazes de sustentar seu projeto de “modernização conservadora”. Mesmo neste cenário de dificuldades que permearam o âmbito da cultura, as ideias de Gramsci vão pouco a pouco penetrando no debate que a universidade se empenhava em manter vivo. Na década de 1960, o professor Oliveiros S. Ferreira parece ter sido o primeiro intelectual a abordar o pensamento gramsciano na Universidade na disciplina “O conceito de hegemonia em Ciência Política”, ministrada no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP). (...) o que não quer dizer que ele seja um gramsciano [...]. No transitar da década de 1960 para a de 1970, o debate sobre o pensamento de Gramsci no âmbito da academia ainda se mostra bastante frágil e pouco sistemático. As

esparsas iniciativas acadêmicas não tinham ainda qualquer repercussão na realidade social. Na USP, além do professor Oliveiros S. Ferreira, registra-se também o interesse do professor Francisco Weffort em trazer Gramsci para o debate, o que não nos autoriza, também, a classificá-lo como um gramsciano (SIMIONATTO, 2011, p. 106,108).

Já no contexto em que Dermeval Saviani, por sugestão dos próprios doutorandos em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) iniciaram as leituras da obra de Antonio Gramsci, algumas alterações já haviam ocorrido no que diz respeito ao regime de repressão – estava em andamento um lento e gradual processo de abertura política. Nas palavras de Celestino Alves da Silva Júnior (2002, p. 76):

O país e suas universidades pareciam despertar do torpor autoritário e Gramsci, objeto de curso pioneiro de Saviani em 1978, temperado por Snyders⁷² e sua crítica à não-diretividade, fundamentavam visões entusiásticas sobre os novos rumos que a educação nacional poderia assumir em favor de uma classe trabalhadora descoberta pelos intelectuais da educação.

Outro elemento importante neste contexto e que faz com o trabalho de Saviani, junto a primeira turma de doutorandos em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tenha maior projeção do que outras iniciativas anteriores, se relaciona com o caráter sistemático empregado nesta empreitada e à própria estrutura da PUC-SP, pois, conforme nos informa Saviani, em entrevista que nos concedeu:

Na verdade, a situação da PUC-SP era peculiar porque na década de 1960, quando sobrevém o golpe militar, ela se encontrava em processo de revisão de sua orientação à luz do processo de renovação da Igreja Católica pelo Concílio Vaticano II, com o ecumenismo e com a “opção preferencial pelos pobres” que desembocou na “teologia da libertação” deixando, portanto, espaço para uma visão crítica da sociedade e para a absorção do debate com o marxismo. Além disso, não sendo uma instituição estatal, não estava sujeita à intervenção direta do poder político ditatorial sendo, ao contrário, protegida pela autoridade eclesiástica que teve, em Dom Paulo Evaristo Arns, uma figura de resistência aos métodos repressivos da ditadura militar. Nessa conjuntura a PUC-SP pôde não só manter certa autonomia em relação á política oficial, como absorver quadros importantes das universidades públicas, em especial da USP, que delas foram excluídos. Nesse contexto tive o privilégio de ter como colegas na PUC Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Paul Singer, José Arthur Gianotti.

De fato, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pode manter um grupo de professores que, mesmo em tempos de endurecimento do regime militar, puderam trabalhar com os referenciais de esquerda. Provavelmente existem uma série de

⁷² George Snyders nasceu em Paris, França em 1916, cidade e país onde faleceu em 2011. Foi membro do Partido Comunista Francês (PCF) e preso, por um curto período de tempo, no contexto do final da Segunda Guerra Mundial. Snyders foi o proponente da Pedagogia Progressistas, tendo também reconhecido pela tema da “alegria na escola”, presente em suas obras da maturidade. Para mais informações ver CARVALHO, Roberto Muniz Barretto. George Snyders: em busca da alegria na escola. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n.32, p. 151-170, jul./dez.1999.

fatores que expliquem isso, como o fato de não ser uma instituição estatal, por ter na figura de Dom Paulo Evaristo Arns, uma referência tanto para a instituição como para o Estado, enfim, de todo modo, a PUC-SP manteve professores que não abriram mão de suas convicções teóricas e políticas e “protegidos” pela estrutura institucional continuaram a exercer suas funções científico-filosóficas, educativo-cultural e política.

É também importante mencionar alguns aspectos elencados por Betty Oliveira (1994), ao se referir aos estudos do pensamento gramsciano realizados por Saviani no contexto do final da década de 1970.

- Primeiro aspecto: Saviani, ao longo de sua trajetória acadêmica e em suas pesquisas, pautou-se em clássicos e isso se tornou um fator que contribuiu para a sua autonomia intelectual. Nas palavras de Oliveira (1994): “Quando se apropria dos clássicos e outros autores, ao invés de isso significar uma perda de autonomia ou um conservadorismo, isso significa autonomia, independência de pensamento, pois recria as categorias estudadas dentro do contexto em que se insere” (p. 109) – foi assim que se deu a apropriação do pensamento de Gramsci por Saviani;

- Segundo aspecto: Saviani, ao estudar um autor clássico, como Gramsci, o “analisa dentro das circunstâncias histórico-culturais em que [...] viveu” e leva em consideração as “exigências em que ele mesmo está inserido” (OLIVEIRA, 1994, p. 110);

- Terceiro aspecto: Ao estudar Gramsci com a primeira turma do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Saviani não o fez por modismo do momento, mas tendo em vista fazer avançar tanto as próprias reflexões como a formação teórica dos doutorandos.

[...] quando passa a estudar Gramsci, seu pensamento dá um salto qualitativo. O estudo que fez de Gramsci não foi determinado pela moda do momento, mas pela necessidade de avançar as próprias reflexões que vinha fazendo sobre senso comum (que até então desde os seus primeiros estudos chamava de filosofia de vida), bem como sobre ideologia, sobre hegemonia, sobre educação, etc. Com esse estudo de Gramsci a compreensão que tinha dessas categorias avança e se aprofunda. [...] Com essa fundamentação em Gramsci, Dermeval Saviani compreende a especificidade da educação no interior da prática social mais ampla, enquanto uma parte integrante e fundamental das transformações das estruturas sociais, nas quais esta prática se verifica (OLIVEIRA, 1994, p. 110,119).

Seria então Saviani, um intelectual gramsciano? Em entrevista⁷³ a Simionatto (2011), Dermeval Saviani afirma que sua aproximação com Gramsci ocorreu em meados da década de 1970, através do texto *O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce*

⁷³ Entrevista concedida em 28 de agosto de 1991.

(edição espanhola) e que o início efetivo de seus estudos sobre o pensamento do filósofo italiano se deu de fato com a sugestão dos alunos da primeira turma do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ao ministrar, em 1978, a disciplina Teoria da Educação. Na mesma entrevista, Saviani descreveu o desenvolvimento dos estudos do pensamento gramsciano na disciplina Teoria da Educação:

Eu partia de um esboço da concepção de homem, articulando com as demais categorias gramscianas de bloco histórico, das classes, das relações de força, de Estado, sociedade política e sociedade civil, partido político e ideológico, do papel dos intelectuais, chegando assim à escola. Buscava dessa forma articular este processo, ou seja, como Gramsci colocava a construção de um novo bloco histórico e como a escola se integrava nesse processo de luta pela hegemonia, na manutenção do bloco histórico vigente e na sua transformação (SAVIANI, entrevista concedida a SIMIONATTO, em 28 de agosto de 1991. In: SIMIONATTO, 2011, p. 113-114).

Vê-se a convergência entre a afirmação de Saviani na citação acima e o que fora dito por Oliveira (1994, p. 110,119). As categorias gramscianas foram fundamentais no aprofundamento dos estudos de Saviani. Permanece a questão: Seria então Saviani, um intelectual gramsciano? Ou o pensamento de Gramsci foi uma influência marcante na trajetória de Saviani que lhe permitiu se apropriar de determinados conceitos dentro de determinadas realidades históricas, tendo em vista a constituição de sua própria autonomia intelectual? É nas palavras do próprio Saviani que estão a chave para responder estas questões:

Alguns identificavam o meu pensamento com o de Gramsci. Consideravam-me gramsciano. É provável que, para isso, tenha contribuído o livro que publiquei em 1980, que compreende um conjunto de textos escritos anteriormente, chamado *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Na introdução, ao justificar este título, recorro a Gramsci, faço algumas citações, dada a afinidade desta problemática com o pensamento gramsciano. Ao enfatizar a questão da filosofia, do senso comum, alguns entenderam que eu era um gramsciano. Seria importante observar, no entanto, que não se trata, na verdade, de uma filiação, ou seja, alguém se especializa em Gramsci e passa a ser então um entendedor de Gramsci que dá cursos sobre Gramsci e que, portanto, se converte em um gramsciano, tanto comungando com as ideias, transformando-se num divulgador, num especialista que por profissão se dedica a determinado filósofo. Escolhe-se determinado autor e toda a vida profissional gira em torno daquilo, um especialista em tal autor. No meu caso, não se trata disso. [...] Quando eu entro em contato com a obra de Gramsci, descubro algumas afinidades, alguns pontos em comum, algumas reflexões que eu já vinha desenvolvendo e que, de certa forma, correspondem a algumas análises que Gramsci já havia desenvolvido (SAVIANI, entrevista concedida a SIMIONATTO, em 28 de agosto de 1991. In: SIMIONATTO, 2011, p. 113-114).

Esse esclarecimento é sobretudo valioso, e nos faz responder negativamente à questão: Seria então Saviani, um intelectual gramsciano? e, em contrapartida, responder positivamente à questão: o pensamento de Gramsci foi uma influência marcante na trajetória de Saviani que lhe permitiu se apropriar de determinados conceitos dentro de determinadas

realidades históricas, tendo em vista a constituição de sua própria autonomia intelectual? Esse esclarecimento dado por Saviani acerca da sua relação com o pensamento gramsciano também é importante para a compreensão da forma como a obra de Gramsci foi estudada pela primeira turma do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), não no sentido de filiação a um dado pensamento, mas no sentido de aprofundamento do debate educacional na vertente do materialismo-histórico. Tratava-se de um trabalho, que se pautava nos caracteres típicos da reflexão filosófica propriamente dita, ou seja, tratava-se de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, onde o pensamento de Gramsci era estudado a partir das categorias básicas do método dialético: historicidade, totalidade e contradição.

Assim, o trabalho de Saviani junto aos programas de Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre 1978 e 1988, corresponde a um momento importante de sua trajetória, sobretudo, no que diz respeito aos seus estudos sobre as correntes e tendências da educação brasileira. Tais estudos, contribuíram para projetar o nome e as obras de Dermeval Saviani como uma referência na área de educação, particularmente, neste contexto, na área de Filosofia da Educação. Saviani se tornava conhecido no meio acadêmico como um professor, pesquisador, mas, também como filósofo, por ter elaborado conceitos como o de “Teorias não-Críticas” (para se referir à Pedagogia Tradicional, à Pedagogia Nova e à Pedagogia Tecnicista) e o de Teoria Crítico-Reprodutivistas (para se referir à Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, à Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e à Teoria da Escola Dualista). Tais conceitos foram temas de artigos que Saviani escreveu em fins da década de 1970 e início de 1980, no contexto em que coordenava os programas de Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Educação da PUC-SP, e, posteriormente reunidos na obra “Escola e Democracia”, cuja primeira edição data de 1983. Assim sendo, pode-se afirmar que os legados de Saviani junto aos referidos programas de pós-graduação, vão muito além da formação dos alunos que passaram por esses cursos, se estendendo ao debate educacional em âmbito nacional.

A marca do trabalho institucional de Dermeval Saviani no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação: Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira da PUC/SP pode ser traduzida pela sua capacidade de articular e integrar uma proposta de ação com as pessoas que irão acionar esta mesma proposta, ou seja, pela sua capacidade de gerar um verdadeiro trabalho coletivo buscando criar as condições básicas para que esse trabalho tenha continuidade. Também pela sua característica de não fugir aos problemas, sejam da ordem que forem. [...] Cabe assinalar também a sua disponibilidade aos alunos aos quais dedicava horas intermináveis, quer para sua orientação intelectual geral, quer para tratar de problemas surgidos nas teias

curriculares, quer para discutir rumos do curso. Trocar ideias, conversar, sintetizar posições, fazer proposições abertas à discussão de colegas e alunos são traços característicos de Saviani (GATTI, 1994, p. 82,83).

Por tudo isso, Sigríst (1994, p. 93), afirma que Dermeval Saviani é um “criador de ‘schola’, pois, sua “ação institucional teve um efeito multiplicador. Basta consultar os catálogos das universidades brasileiras. Lá encontraremos um grande número de seus discípulos”. Isso não significa que ele seja unanimidade, como aponta Cury (1994, p. 20), ao afirmar que isso é algo que se espera de um intelectual que alcança a projeção de Dermeval Saviani – “Quem chega a atingir um universo de leitores como ele, não deve se espantar se, sobretudo dentro do mundo acadêmico, lhe sobrevêm as críticas”.

Uma outra importante contribuição de Dermeval Saviani à educação brasileira, para além das funções administrativas e docentes que vem desenvolvendo ao longo de sua trajetória está na formulação da Pedagogia Histórico-Crítica – uma proposta que começou a ser formulada ainda na sua juventude e, que, com o passar do tempo se ampliou para um trabalho coletivo, cuja gênese está na primeira turma de doutorandos em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Trabalho coletivo é algo que Saviani sabe coordenar de forma bastante dinâmica, o que em suas próprias palavras, em entrevista a nós concedida em 20 de maio de 2015, pode ser considerado um legado de Joel Martins em sua trajetória: “o principal legado que, creio, o Joel me deixou foi essa capacidade de trabalhar com muitas pessoas ao mesmo tempo, tendo grande número de orientandos e conseguindo organizar o conduzir os trabalhos com todos de forma articulada”.

Atualmente a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), oferece o Doutorado em Educação nas seguintes áreas de concentração: Educação Matemática (implantado em 1975); Educação: Currículo (implantado em 1990); Educação: História, Política e Sociedade (herdeiro do Doutorado em Educação fundado em 1977, portanto, do programa que fora coordenado por Saviani de 1978 a 1988); Educação: Psicologia da Educação (implantado em 1982, como um desdobramento do Mestrado em Psicologia da Educação que fora fundado em 1969).

4.5 1979 – um marco para a Pedagogia Histórico-Crítica

Já foi apontado neste trabalho que, desde o início de sua atividade docente na Educação Básica, Dermeval Saviani adotou uma prática que se pautava em uma tentativa de

superação tanto da Pedagogia Tradicional como da Pedagogia Nova, o que foi elucidado com o episódio ocorrido na manhã do dia 22 de outubro de 1967, no Colégio Sion, onde o jovem professor conseguiu atender aos interesses das alunas, que era discutir o III Festival da Música Popular Brasileira e, ainda assim, cumprir o que estava em sua programação que era concluir a discussão sobre os “elementos da estrutura do homem”. Esse foi um momento importante na reflexão sobre sua própria prática docente tendo em vista uma nova perspectiva teórica e pedagógica.

Outro momento importante no processo reflexivo de Dermeval Saviani no processo inicial de elaboração de uma perspectiva pedagógica que superasse os preceitos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova está na elaboração do texto “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, datado de 16 de novembro de 1969. Este texto foi elaborado para o encerramento da disciplina “Filosofia da Educação”, ministrada por Saviani no terceiro ano de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pode ser considerado como sendo a sua primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação. Este texto, em sua íntegra, permaneceu inédito até 2011, quando foi publicado na obra “Dermeval Saviani: Pesquisador, Professor e Educador”, organizada por Diana Gonçalves Vidal e lançada pelas Editoras “Autores Associados” e “Autêntica”.

Posteriormente ao texto datado de 16 de novembro de 1969, os estudos de Saviani sobre as correntes pedagógicas foram se aprofundando e, entre 1977 e 1979, ele participou da pesquisa, já citada neste trabalho, coordenada pelo professor Durmeval Trigueiro Mendes e financiada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde lhe coube o tema “Tendências e correntes da educação brasileira”, o que lhe possibilitou retomar e aprofundar seus estudos nesta área. A esta altura, Saviani já identificava as seguintes tendências e correntes da educação brasileira: a humanista tradicional, dividida em duas vertentes, a leiga e a religiosa; a humanista moderna, dividida também em duas vertentes, a Pedagogia Nova e as Pedagogias Não-Diretivas; a analítica, a dialética e a crítico-reprodutivista, ainda no bojo da perspectiva dialética. É importante destacar que, até então, a proposta pedagógica que Dermeval Saviani vinha desenvolvendo na perspectiva de superação das demais era nomeada como Pedagogia Dialética.

Ao sistematizar e estruturar minha abordagem da filosofia da educação, cheguei a um esquema classificatório que envolvia quatro grandes tendências: a concepção humanista tradicional da filosofia da educação, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética. Até esse momento, eu não diferenciava a concepção crítico-reprodutivista da própria dialética. Para um curso da

Universidade Federal de São Carlos, em 1977, tentei selecionar os textos mais representativos de cada tendência. Isso foi relativamente simples em relação às concepções humanistas tradicional, moderna e analítica, mas não em relação à dialética. Ficava mesmo a sensação de que não havia uma reflexão sistemática e explícita de caráter dialético sobre a questão educacional. Então, que textos utilizar? O que se podia fazer era produzir eu próprio alguma sistematização (SAVIANI, 2005b, p. 68).

Desafiado a produzir uma reflexão sistemática e explícita da concepção dialética de educação, Saviani aprofundou seus estudos, o que, acabava por subsidiar o seu trabalho nos programas de pós-graduação em que atuou a partir de meados da década de 1970. Embora ele já estivesse refletindo sobre o caráter dialético presente na questão educacional, desde fins da década de 1960, é possível afirmar que foi em 1982, com a publicação do texto “Escola e Democracia – para além da teoria da curvatura da vara”, no número 3 da *Revista da ANDE*, que Saviani explicitou os pressupostos de sua proposta pedagógica, inserindo-a no debate acadêmico. Este mesmo texto foi publicado, em 1983, como o terceiro capítulo da obra “Escola e Democracia” – que hoje se encontra em sua 42ª edição. Em entrevista⁷⁴ a Vidal (2011), Saviani, se referindo a este texto, afirmou que ali “[...] adiantei os elementos básicos de uma nova proposta pedagógica, que a partir de 1984, passei a denominar de ‘pedagogia histórico-crítica’” (p. 44). Portanto, podemos afirmar que em termos de obra, “Escola e Democracia”, é o livro básico para que a proposta pedagógica de Dermeval Saviani possa ser compreendida no quadro das demais tendências e correntes da educação brasileira, mais especificamente o seu terceiro capítulo, como ele mesmo nos afirmou em entrevista que nos concedeu em 22 de maio de 2015:

A primeira formulação é o terceiro capítulo de “Escola e Democracia”, lá eu já indico a base, faço aquele confronto com a Pedagogia Tradicional e com a Pedagogia Nova em termos de superação e indico que a fonte é o “Método da Economia Política” e o marxismo.

Além de “Escola e Democracia”, outra obra básica para a compreensão dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborados por Dermeval Saviani, foi publicada em 1991, sob o título “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”. Mas, voltemos ao ano de 1979, para compreendermos porque o mesmo pode ser considerado um marco importante de todo esse processo, sobretudo quando o mesmo é pensado em uma dimensão coletiva.

Costumo situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. Em 1979, o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Eu coordenava,

⁷⁴ Entrevista concedida em 15 de maio de 2009.

então, a primeira turma do doutorado em educação na PUC-SP. [...] Ao tentar formular teoricamente o fenômeno educativo, o problema central desse grupo era a superação do crítico-reprodutivismo. Esta questão teve uma formulação sistemática na tese do Cury, que foi defendida em 1979 [...], embora publicada apenas em 1985, com o título *Educação e contradição* (SAVIANI, 2005b, p. 70-71).

O projeto inicial do trabalho de Carlos Roberto Jamil Cury, era, segundo Saviani (2005b), estudar sobre a universidade católica. Foi então que Saviani, na qualidade de orientador de Cury, fez uma “[...] exposição sobre a importância de levar em conta a categoria da contradição em educação [...]” (p. 71). Diante de tal exposição, Cury organizou um texto que foi discutido com o grupo de doutorandos em educação da primeira turma da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que considerou que ele devia centrar sua tese no tema da “contradição em educação”, desafio que foi aceito por Cury. Assim Saviani se expressou acerca da tese de Cury:

Quem analisou o texto percebeu claramente que o interlocutor principal é a visão crítico-reprodutivista. Neste sentido, há um empenho em colocar a contradição como a categoria-chave e mostrar como as outras se subordinam a ela: mesmo o aspecto reprodutor da educação é contraditório e não mecânico (SAVIANI, 2005b, p. 71).

Desde então a discussão acerca da contradição em educação foi ganhando mais corpo e ampliada através dos trabalhos de doutorandos, mestrados e outros especialistas em educação. Neste contexto, em 1981, mais uma orientanda de Saviani do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), defendeu seu trabalho, intitulado “A prática docente na escola de 1º grau” – era Guiomar Namó de Mello, sobre cujo trabalho assim se refere Saviani (2005b):

Ela coloca o problema partindo do pressuposto de que a educação tem uma função política [...] e que essa função da educação é contraditória [...]. A tese central da Guiomar é que a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica. Ela considera que para realizar essa função política de forma transformadora é necessário possuir competência pedagógica, dominar os processos internos ao trabalho pedagógico (p. 71).

Assim, enquanto no trabalho de Carlos Roberto Jamil Cury o interlocutor pedagógico era a visão crítico-reprodutivista, no trabalho de Guiomar Namó de Mello, o interlocutor era o que poderia ser chamado de visão “politicista”. Segundo essa visão, se a educação é um ato político, trabalhar a educação politicamente, era o mesmo que fazer política na escola. Porém, é preciso indicar, segundo Saviani (2005b), que, no trabalho de Mello, já aparece, com certa força, a noção de que “o papel político da educação se cumpre na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao

saber, ao saber sistematizado” (p. 72). Tal noção é algo importantíssimo no pensamento de Saviani – vê-se aí o papel do orientador da tese de Mello – que concebe que o papel primordial da escola é trabalhar com o saber sistematizado e isso ele vai tratar de defender em muitos de seus textos produzidos a partir do final da década de 1970. Tem-se, portanto, que com as teses de Carlos Roberto Jamil Cury e Guiomar Namó de Mello, a discussão da perspectiva dialética, sob a condução de Dermeval Saviani, avança de forma coletiva e compreende-se porque, o ano de 1979 se coloca como um marco para a Pedagogia Histórico-Crítica.

4.6 Pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica

4.6.1 Pedagogia Histórico-Crítica: para além da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Nova e do Crítico Reprodutivismo

O ponto de partida para analisarmos os pressupostos básicos da Pedagogia Histórico-Crítica, é compreender em que sentido tal perspectiva se coloca como superação da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova e como ela se diferencia das concepções crítico-reprodutivistas. Iniciamos esse percurso pela compreensão da denominação Pedagogia Histórico-Crítica e da reafirmação dos textos básicos que apresentam os pressupostos de tal corrente pedagógica, inseridos no contexto em que foram produzidos.

Logo de início é possível afirmar que, em verdade, *pedagogia histórico-crítica* pode ser considerada sinônimo de *pedagogia dialética*. No entanto, a partir de 1984, dei preferência à denominação pedagogia histórico-crítica, pois o outro termo – pedagogia dialética – vinha relevando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações (SAVIANI, 2005b, p.87).

Entre as interpretações possíveis de serem atribuídas ao termo “dialética”, Saviani (2005b), aponta a interpretação idealista, que concebe a dialética descolada do desenvolvimento histórico, e a interpretação fenomenológica, que utiliza a palavra dialética como sinônimo de dialógico e não como um elemento do movimento histórico marcado por contradições. Vale ainda apontar que, quando Saviani publicou o texto “Escola e democracia II – para além da Teoria da Curvatura da Vara”, em 1982 (*Revista da ANDE*, número 3), que é considerado a primeira formulação sistematizada de sua proposta pedagógica, o termo utilizado é “Pedagogia Revolucionária”, tendo em vista fugir dos riscos que o termo “Pedagogia Dialética” trazia – tal termo se mantém na publicação do referido texto na obra

“Escola e Democracia”, publicada em 1983. Visando propor um termo que explicitasse de fato o que ele propunha em termos de uma tendência pedagógica, Saviani cunhou, em 1984, o termo “Pedagogia Histórico-Crítica”.

[...] 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, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2005b, p.87,88).

Nesta discussão que Saviani faz acerca do termo pedagogia histórico-crítica, chama-nos atenção – primeiro: o rigor conceitual, algo que marca sua obra, a começar por sua tese de doutoramento; segundo: a preocupação em esclarecer de quais fontes se apropria para estabelecer a nomenclatura e os pressupostos da perspectiva pedagógica que está desenvolvendo, qual seja, o materialismo histórico; terceiro: a forma como ocorreu a trajetória do pensamento de Saviani, que, em poucos anos, partindo do Tomismo, passou pela Fenomenologia e chegou ao Materialismo Histórico, sendo esta última a referência teórico-metodológica que mantém desde o final da década de 1970, independentemente dos revezes políticos e ideológicos que a esquerda sofreu no Brasil e no mundo desde então. Esse processo da trajetória do pensamento de Saviani é assim explicado por ele:

Quanto à diferença de orientação – fenomenológica, no início, dialética ou materialista-histórica, depois –, a minha evolução se deu enquanto trajetória intelectual própria. Aliás, recuando ainda mais, minha base de formação na Filosofia era de orientação tomista. É claro que não era um tomismo passivo, uma vez que a gente já era crítico, mas o acesso à Filosofia era através dele. A fenomenologia aparece nesse quadro como tentativa mais atual, mais contemporânea que o tomismo. Entretanto, mesmo naquele momento, a própria fenomenologia já não satisfazia, como a própria denominação de método fenomenológico-dialético (SAVIANI, 1987, p. 20).

Assim, quando a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, se coloca no quadro e no debate das correntes e tendências da educação brasileira, Saviani já tinha o materialismo-histórico como referência, tendo superado tanto a fase tomista quanto a fase fenomenológica. Neste processo vale destacar quatro elementos importantes: 1. A convivência com o professor Casemiro dos Reis Filho, que, como já apontando neste trabalho, em um dado momento, disse a Saviani que para seguir o percurso teórico que pretendia, ele deveria caminhar para as leituras da obra de Karl Marx; 2. A história do tempo presente em que Saviani aprofundou seus estudos – a partir do final da década de 1960 – momento marcado por grande efervescência política, social e cultural no Brasil e no mundo; 3. O

interesse pessoal de buscar referências teóricas que pudessem ser inseridas no debate acadêmico-educacional, produzindo não somente críticas, mas propondo alternativas à sociedade e à educação do seu tempo; 4. A capacidade de trabalhar coletivamente, o que permitiu a Saviani aprofundar seus próprios estudos educacionais e pedagógicos na linha do materialismo histórico.

Quanto às obras de referência, para tratarmos dos pressupostos básicos da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizamos duas obras de Dermeval Saviani: “Escola e Democracia”, cuja primeira edição data de 1983 e “Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações”, cuja primeira edição data de 1991. A obra “Escola e Democracia” está em sua 42ª edição, sendo considerada de grande relevância na educação brasileira, estando presente entre as leituras obrigatórias de cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, bem como em concursos públicos da área educacional. Referindo-se a esta obra, eis o que afirma Libâneo (1994):

Este texto exerceu uma influência considerável no meio intelectual, especialmente nas Faculdades de Educação. [...] Sem descartar o papel da educação escolar no sistema de reprodução do capital, introduziu um entendimento de escola como lugar em que se reproduzem as contradições sociais, portanto, um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como meios de enfrentamento das desvantagens impostas pela organização capitalista da sociedade (p. 29).

Dada a relevância desta obra, que inclusive tem tradução para o espanhol, Saviani foi questionado em entrevista realizada por Diana Gonçalves Vidal, sobre as razões que o levaram a escrever este livro e a que ele atribui a atualidade do mesmo e/ou as sucessivas edições. Quanto às razões da escrita da referida obra, eis o que Saviani respondeu, contextualizando o processo de elaboração do texto que deu origem ao segundo capítulo do livro “Escola e Democracia”, intitulado “Escola e democracia I – a teoria da curvatura da vara”:

O ponto de partida do livro *Escola e democracia* foi minha fala no Simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”, realizado no dia 31 de março de 1980, no âmbito da I Conferência Brasileira de Educação. Na verdade, para tratar do tema eu tinha umas três chaves temáticas, e a decisão pelo uso da metáfora “teoria da curvatura da vara” se deu no instante mesmo em que me vi diante da imensa plateia de mais de mil pessoas. (...) Olhando para a plateia ocorreu-me estar diante de cerca de mil cabeças escolanovistas. Isso porque aqueles professores, em sua maioria, tinham sido formados nas décadas de 1950 e 1960, auge da influência escolanovista no Brasil. Então formulei a estratégia de minha exposição centrada na metáfora da “curvatura da vara” (SAVIANI, 15 de maio de 2009 – entrevista a Diana Gonçalves Vidal. In: VIDAL, 2011, p.43).

A exposição de Saviani na I Conferência Brasileira de Educação (I CBE), no simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”, não foi

baseada em um texto escrito, e se propôs a contestar os educadores ali presentes, predominantemente escolanovistas, acerca de suas próprias concepções, elucidando que a Pedagogia Tradicional poderia não ser portadora de todos os vícios e nem a Pedagogia Nova portadora de todas as virtudes, daí a utilização da metáfora da “curvatura da vara”. Tal metáfora, Saviani tomou emprestada de Lênin, que, quando criticado por assumir posturas radicais teria dito que quando a vara está torta, ela fica curva para um lado, sendo necessário curvá-la para o lado oposto, tendo em vista endireitá-la (SAVIANI, 2007b; VIDAL, 2011). A transcrição da fala proferida por Saviani na I CBE foi publicada primeiramente na Revista da Associação Nacional de Educação (*Revista da ANDE*, número 1, 1981) e se tornou, posteriormente o segundo capítulo da obra “Escola e Democracia”, sob o título “Escola e Democracia I – a teoria da curvatura da vara”. O primeiro capítulo da referida obra tem como título “As teorias da educação e o problema da marginalidade”; o terceiro, intitula-se, “Escola e Democracia II – para além da teoria da curvatura da vara” e o quarto capítulo, tem com título “Onze teses sobre educação e política”. Vejamos como Saviani descreve o processo de elaboração destes textos, retomando novamente sua exposição na I CBE:

A referida exposição não foi baseada em texto escrito. Uma vez gravada foi transcrita e publicada no número I da *Revista da Associação Nacional de Educação*, lançada em 1981, com o título “Escola e democracia ou a ‘teoria da curvatura da vara’”. Em 1982, redigi, para um número especial da revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, um artigo denominado “As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina”. Aí sintetizei as principais teorias da educação. Em seguida, à vista da repercussão do artigo “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”, elaborei o texto “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, no qual adiantei os elementos básicos de uma nova proposta pedagógica que, a partir de 1984, passei a denominar de “pedagogia histórico-crítica”. Esse texto foi publicado, em 1982, no número 3 da *Revista da ANDE*. Considerando a repercussão desses artigos, surgiu a ideia de reuni-los em livro, o que foi feito em 1983, momento em que redigi, especialmente para integrar o livro, o texto “Onze teses sobre educação e política” (SAVIANI, 15 de maio de 2009 – entrevista a Diana Gonçalves Vidal. In: VIDAL, 2011, p.43).

“Escola e Democracia” é, portanto, um marco tanto na trajetória pessoal de Dermeval Saviani como no debate educacional brasileiro, pois, coloca a público uma nova proposta pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica e o nome do seu propositor ganha mais evidência no campo acadêmico. Quanto à atualidade da referida obra e/ou ao fato de ter tantas edições, Saviani, em entrevista⁷⁵ a Diana Gonçalves Vidal, aponta duas hipóteses: 1ª. O fato de “Escola e Democracia” apresentar uma síntese das principais teorias da educação, por propor um debate sobre a Escola Nova e, finalmente por apresentar uma alternativa pedagógica superadora das que até então dominavam as discussões no campo da Educação,

⁷⁵ Entrevista realizada em 15 de maio de 2009, publicada em VIDAL (2011).

particularmente, na área da Pedagogia, o que possibilitou que essa obra se tornasse uma referência nos cursos de Pedagogia e em outras licenciaturas, o que, contribuiu também para o lançamento das várias edições; 2ª. O fato de apresentar uma discussão e uma crítica às inovações em educação e isso de forma articulada com a busca da superação de seus limites, o que permite que tal obra se mantenha atual, desafiando os educadores e pesquisadores a este constante exercício, diante hoje, não apenas dos pressupostos da Escola Nova, mas, também frente à multiplicidade de recursos de que dispõem em termos tecnológicos.

Quanto à obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, vale apontar que a mesma teve sua primeira edição publicada em 1991, pela Editora Autores Associados, na série “Polêmicas do nosso tempo” – mesma série em que “Escola e Democracia” foi publicada. Atualmente, “Pedagogia Histórico-Crítica”, está em sua décima primeira edição e, assim como “Escola e Democracia”, também tem edição em espanhol. Enquanto foi publicada na série “Polêmicas do nosso tempo”, a obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, era composta por quatro capítulos, cujos textos foram produzidos em momentos anteriores à primeira edição (SAVIANI, 1991a), mais especificamente no contexto dos debates pedagógicos travados intensamente ao longo da década de 1980. Assim, os capítulos que compuseram a obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, da primeira à sétima edição, respectivamente, 1991 e 2000, são os seguintes, segundo Saviani (1991a):

- Capítulo 1: “Sobre a natureza e a especificidade da educação” – resultante da comunicação apresentada por Saviani em um seminário organizado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado em Brasília em 1984. O texto da comunicação proferida em Brasília, incorporava o texto que Saviani apresentara em Olinda em 1983, que tivera como título “O papel da escola básica no processo de democratização da sociedade brasileira”.

- Capítulo 2: “Competência política e compromisso técnico” – resultante da intervenção de Saviani frente à polêmica suscitada pela publicação do livro “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político”, de autoria de Guiomar Namó de Mello. A referida intervenção de Saviani, dialoga com o artigo “Compromisso político como horizonte da competência técnica”, de autoria de Paollo Nosella – ambos foram orientados de Saviani da primeira turma do doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Segundo José Misael Ferreira do Vale (1994, p. 239), “Competência política e compromisso político”, é um material privilegiado para a análise e exegese do pensamento político-pedagógico de Dermeval Saviani.

- Capítulo 3: “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira” – resultante da exposição feita por Saviani em um seminário organizado pela Associação Nacional de Educação (ANDE), realizado em Niterói, em 1985.
- Capítulo 4: “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar” – resultante da conferência proferida por Saviani no I Simpósio de Educação Universitária, realizado em Araraquara, em 1988.

A partir da oitava edição (SAVIANI, 2003b), foram acrescentados mais dois capítulos e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” deixou de integrar a série “Polêmicas do nosso tempo”, passando a integrar a série “Educação Contemporânea”, o que permitiu que a mesma fosse revisada e ampliada – ambas as séries pertencem à Editora Autores Associados. Acerca destes dois novos capítulos, numerados como cinco e seis, Saviani (2003b) informa que:

- O Capítulo 5, intitulado “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da Pedagogia Histórico-Crítica”- foi inspirado na conferência que proferiu por ocasião do encerramento do “*Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira*”, realizado no campus de Marília da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 1994.
- O Capítulo 6, que tem como título “Contextualização histórica e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica” – foi motivado por uma entrevista que concedeu aos professores Marcos Cordioli, Pedro Elói Rech e Adriano Nogueira. Tal entrevista foi publicada como um texto corrido (não em forma de pergunta e resposta) no *Caderno Pedagógico da APP-Sindicato*⁷⁶, em outubro de 1997.

Vale ainda um apontamento acerca da estrutura da obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”: até à sétima edição (SAVIANI, 2000b), constava como apêndice o prefácio à vigésima edição de “Escola e Democracia”, sendo o mesmo retirado a partir da oitava edição, quando a obra foi revisada e ampliada. A retirada do referido apêndice, segundo Saviani (2000b), se deve ao fato do mesmo já ter cumprido a sua função, qual seja, elucidar a relação entre as duas obras. Tal relação é explicitada por Saviani na introdução da obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”: “Ora, o presente livro começa por tratar exatamente do tema relativo à natureza e especificidade da educação. daí, pois, a continuidade à reflexão com a qual se conclui Escola e democracia” (SAVIANI, 2005b, p. 6).

⁷⁶ APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

Quanto ao momento da trajetória de Saviani quando foram publicados “Escola e Democracia” (SAVIANI, 1983) e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 1991), destacamos que, no início da década de 1980, Saviani trabalhava na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), merecendo destaque a sua atuação junto ao Mestrado em Filosofia da Educação e ao Doutorado em Educação. Neste ínterim já se aproximava da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e participava ativamente do movimento pela redemocratização e a favor da escola pública, merecendo destaque a sua atuação nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE). Em termos de contexto político nacional, a década de 1980 é de extrema importância e marcada por uma contradição, qual seja, a década perdida da economia e a década de muitos ganhos político-sociais:

Os anos 1980, na América Latina, ficaram conhecidos como “a década perdida”, no âmbito da economia. Das taxas de crescimento do PIB à aceleração da inflação, passando pela produção industrial, poder de compra dos salários, nível de emprego, balanço de pagamentos e inúmeros outros indicadores, o resultado do período é medíocre. No Brasil, a desaceleração representou uma queda vertiginosa nas médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores. Mas, sob o ponto de vista político, aquela foi literalmente uma década ganha. Não apenas se formaram e se firmaram inúmeras entidades e partidos populares – fruto das maiores mobilizações sociais de toda a história brasileira –, como se abriu uma nova fase histórica para o país, através do fim da ditadura e da promulgação da Constituição de 1988 (MARANGONI, 2012, s/n).

Se os indicadores econômicos não foram favoráveis na década de 1980, em contrapartida frações do povo brasileiro se colocaram, neste momento histórico, de fato como sujeitos históricos e se mobilizaram em vários setores e localidades, tendo em vista a redemocratização, merecendo destaque, em âmbito nacional, o movimento das “Diretas Já”, que, ganhou as ruas das principais cidades do Brasil, tendo em vista a defesa de que as eleições presidenciais de 1985 fossem realizadas por voto direto – algo que não ocorria no Brasil desde 1960, quando fora eleito Jânio da Silva Quadros pela União Democrática Nacional (UDN). Em 02 de março de 1983, o deputado Dante de Oliveira, representante do Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB) pelo Estado do Mato Grosso, propôs que as próximas eleições presidenciais fossem diretas – nascia a “Emenda Dante” e o movimento “Diretas-Já”. Referindo-se às “Diretas –Já”, Comparato (2014), afirma que este movimento:

[...] de novembro de 1983 a abril de 1984, incendiou o país. Foram realizados cerca de 50 grandes comícios, iniciados pelo comício realizado no estádio do Pacaembu, em São Paulo, no dia 27 de novembro de 1983, e que reuniu 15 mil pessoas, e terminados de forma apoteótica com 1 milhão de manifestantes no comício da Candelária, no Rio de Janeiro, no dia 10 de abril de 1984, e 1 milhão e meio de pessoas no comício do Anhangabaú, em São Paulo, no dia 16 de abril de 1984. De acordo com a estimativa de Ulysses Guimarães, então presidente do principal

partido de oposição, o PMDB, e um dos maiores entusiastas da Campanha pelas Diretas, tanto que ficou conhecido como o Sr. Diretas, 80% dos municípios do país teriam presenciado manifestações em favor das Diretas, o que equivale a cerca de 4 mil comícios [...]. Os depoimentos e as análises sobre aquele período frequentemente ressaltam o clima de otimismo, quase de euforia, que tomava conta dos participantes dos comícios, como se o país tivesse passado por uma catarse política (p.159).

Apesar de toda essa mobilização, a “Emenda Dante” não foi aprovada no Congresso Nacional por uma diferença de 22 votos, levando a oposição a se articular em torno do nome de Tancredo Neves para concorrer às eleições presidenciais de 15 de janeiro de 1985 no Colégio Eleitoral (COMPARARTO, 2014). O representante do governo nestas eleições foi Paulo Maluf, derrotado por Tancredo Neves, que, porém, não tomou posse, vindo a falecer em 21 de abril de 1985, quando já havia sido empossado, interinamente, José de Ribamar Ferreira de Araújo Costa – José Sarney – que foi o primeiro presidente civil pós Ditadura Militar. Contraditoriamente, a democracia foi reimplantada no Brasil no governo de um político que havia apoiado, anteriormente, o regime militar. Apesar disso e dos percalços econômicos, a década de 1980 teve vários ganhos políticos e sociais, entre os quais mencionamos a volta da pluralidade partidária, com destaque para a fundação de um partido que se propunha a representar a classe trabalhadora – o Partido dos Trabalhadores (PT) –; a promulgação da Constituição de 1988, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”; a fundação e atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); a atuação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs); a mobilização dos educadores em defesa da escola pública e nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Foi neste contexto de efervescência política e social que foi publicada a obra “Escola e Democracia” – segundo Saviani (2007a, p.400), em termos educacionais, a “[...] a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história”.

Se referindo a este momento em que foi publicada a primeira edição de “Escola e Democracia” (setembro de 1983), Saviani afirma no Prefácio à 36ª edição da referida obra – tal edição data de setembro de 2003, quando se comemoravam os 20 anos de lançamento da primeira edição de “Escola e Democracia”:

Vivíamos, naquela época, uma situação de grande efervescência, com ampla mobilização dos educadores, intensos debates pedagógicos e acalentadas esperanças de mudanças substantivas na sociedade brasileira e em sua educação. No plano político nacional havíamos conquistado a anistia, as eleições diretas para governadores dos estados e estávamos às vésperas da campanha das “Diretas Já” para a Presidência da República e do fim formal da Ditadura Militar (s/n).

Havia, portanto, um clima de esperança e de mobilização que ensejava os debates no campo da educação, tendo em vista a redemocratização do país, e Saviani se colocava como uma importante liderança entre os educadores, tanto na condição de professor, pesquisador, autor, como na condição de propositor de debates, como o que foi suscitado pela obra “Escola e Democracia”, que, sob uma análise na linha da historiografia, chegou a ser considerada como um “Manifesto contra a Escola Nova”, como uma espécie de “Anti-Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o que Saviani fez questão de esclarecer, por inúmeras vezes, que não se trata disso, como se pode ler no prefácio à 34ª edição de “Escola e Democracia” (SAVIANI, 2001b), onde ele afirma que “Escola e Democracia” não é um livro contra a Escola Nova, e que o fato de ter feito uma espécie de denúncia do Escolanovismo, foi apenas uma estratégia tendo em vista demarcar, mais precisamente, o âmbito da pedagogia dominante, que se caracterizava como uma pedagogia burguesa e de caráter liberal. Complementando o argumento de que “Escola e Democracia”, não é um “Manifesto contra a Escola Nova”, Saviani afirma no prefácio à 35ª Edição da referida obra (2002b):

Fica claro, portanto, que o livro *Escola e democracia* não se propôs a ser um “anti-Manifesto de 1932”. Se for lido como manifesto, tratar-se-á, no caso, do manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984. Sim este livro pode ser considerado o manifesto de lançamento da pedagogia histórico-crítica (s/n).

Este esclarecimento é sobretudo importante, para a compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das demais tendências e correntes da educação brasileira – não se trata de um anti-escolanovismo, nem de uma volta ao tradicionalismo pedagógico e nem de denúncia pura aos determinismos sociais sobre a educação, como faziam os crítico-reprodutivistas – trata-se de uma proposta que visa superar estas referências educacionais e pedagógicas.

Quando foi publicada a obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, em termos de trajetória pessoal, Saviani trabalhava com dedicação exclusiva na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), atuando na graduação em Pedagogia e na pós-graduação em Educação, tendo fundado o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), coordenando pesquisas tanto na área de história da educação, como no desenvolvimento dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Quanto ao contexto político-social em que foi lançada a obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeira aproximações”, trata-se do início da década de 1990, quando

muitas das esperanças que alimentaram os movimentos em favor da redemocratização e da escola pública na década anterior, estavam frustradas – começava no Brasil o “avanço neoliberal”. Sobre este contexto, eis o que Saviani afirma no prefácio à 7ª edição da referida obra (SAVIANI, 2000b):

Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado “Consenso de Washington”, promovem-se em diversos países – e o Brasil não foi exceção – reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo. Nesse contexto, o conseqüente refluxo dos movimentos progressistas, refletiu-se, também, no grau de adesão à pedagogia histórico-crítica. Como demonstram, contudo, as sucessivas edições deste livro, essa corrente pedagógica permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora com roupagens ultra-avançada, especialmente pelo seu apelo ufanista às novas tecnologias (s/n).

No campo da política nacional, no início da década de 1990, chegou à presidência o mais jovem presidente a ser eleito no Brasil, Fernando Collor de Mello, que, aderiu à lógica neoliberal e cujo governo se estendeu apenas de 1990 a 1992 – denúncias de corrupção e a conseqüente instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), acompanhada de uma grande mobilização popular, o movimento “Caras Pintadas” que exigia o fim do governo Collor – levaram o então presidente à renúncia em 29 de dezembro de 1992, em uma articulação para tentar engavetar o processo de impeachment que corria no Congresso contra ele. Tal articulação, no entanto, não evitou o impeachment e Collor ficou inelegível por oito anos. O vice-presidente, Itamar Franco assumiu a presidência e levou ao Ministério da Economia, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso que, em 1994, foi responsável pela implantação do Plano Real. Em 1995, Fernando Henrique foi eleito presidente da República, vindo a ser reeleito em 1998, governando o Brasil por oito anos consecutivos (01/01/1995-01/01/2003). Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente reeleito na História do Brasil e responsável pelo avanço do neoliberalismo em nosso país.

No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a um segundo plano, ao mesmo tempo em que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 101).

Vê-se que, quer no contexto da década de 1980, quando foi lançada a obra “Escola e Democracia”, quer no contexto da década de 1990, quando foi lançada a obra “Pedagogia Histórico-Crítica”, há uma tomada de posição em defesa de uma perspectiva

pedagógica que se apresenta como resistência e como alternativa de superação tanto aos referenciais tradicionais e escolanovistas – cujo embate permeou várias décadas do século XX no Brasil – quanto aos referenciais políticos e educacionais, que a partir da década de 1990, ancorados no neoliberalismo, passaram a ser introduzidos na educação brasileira, tais como a Pedagogia das Competências, que tem em Philippe Perrenoud⁷⁷ uma importante referência. Por “competência”, nessa vertente pedagógica, entende-se as formas como o ser humano adapta seu comportamento ao meio tanto social como material, nesse sentido, a adaptação ao meio material deriva das competências cognitivas e a adaptação social deriva das competências afetivo-emocionais, apresentando-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, portanto, do Escolanovismo (SAVIANI, 2007a).

Todos esses esclarecimentos quanto ao termo Pedagogia Histórico-Crítica, quanto às obras de referência básica da mesma e seus respectivos contextos de elaboração e publicação, se fizeram necessários para que a Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos possam ser de fato compreendidos no quadro das tendências e correntes da educação brasileira.

Assim sendo, o primeiro pressuposto é que a Pedagogia Histórico-Crítica não enquadra nem entre as “Teorias não-críticas” e nem entre as “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, que compunham o quadro das tendências e correntes da educação quando a proposta pedagógica de Dermeval Saviani se projetou no debate acadêmico, mais precisamente, na década de 1980. Mas, o que caracteriza e diferencia tais teorias? Para responder esta questão é importante apontar que os termos “Teorias não-críticas” e “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, foram cunhados por Dermeval Saviani nos textos que compõem a obra “Escola e Democracia” (SAVIANI, 1983).

Por “Teorias não-críticas”, Saviani (2007b) nomeia aquelas que concebem a sociedade “como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (p.4). Portanto, tais teorias não se propõem a discutir a relação entre educação e sociedade a partir de condicionantes políticos, econômicos e sociais, marcados por lutas e contradições que incidem sobre a educação e, não propondo tal discussão, acabam por inverter a relação entre elemento determinante e elemento determinado.

É pois, por essa razão que, para esta perspectiva, a marginalidade é um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de membros de

⁷⁷ Philippe Perrenoud, nasceu em Bienne, Suíça, em 1955. É doutor em Sociologia e em Antropologia. Na área da educação se destacou pela proposição das “Dez novas competências para ensinar” – título de uma de suas mais importantes obras. A proposta da Pedagogia das Competências começou a ganhar força a partir da década de 1990.

uma dada sociedade, sendo a educação um instrumento de correção destas distorções, tendo a função de promover a superação do problema da marginalidade e uma ampla autonomia em relação à sociedade. Nesta perspectiva se insere a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Se referindo especificamente à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova, eis o que afirma Saviani (2007b, p. 63-64):

Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da “inversão idealista” já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido.

A Pedagogia Tradicional foi a referência primordial para a constituição dos chamados sistemas nacionais de ensino em meados do século XIX, sobretudo na Europa. Porém, há que se levar em conta que os fundamentos da Pedagogia Tradicional remontam a períodos anteriores ao século XIX, estando presente, por exemplo, enquanto prática pedagógica, na educação preconizada por religiosos, sobretudo católicos, a partir do século XVI. No que diz respeito à “questão da marginalidade”, a Pedagogia Tradicional, a compreende como algo que se identifica com a ignorância e, marginalizado, é aquele que não é esclarecido (SAVIANI, 2007b). À medida em que a Pedagogia Tradicional, enquanto inserida no bojo das “Teorias Não-Críticas”, concebe a educação como capaz de corrigir as distorções sociais e, portanto, a “questão da marginalidade”, qual seria então, o papel da escola nesta perspectiva e qual relação se estabelece entre professores e alunos?

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. [...] Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 2007b, p. 6).

A Pedagogia Tradicional ao se tornar referência para os “sistemas nacionais de ensino”, em fins do século XIX, provocou um entusiasmo que logo foi suplantado por críticas que desembocaram em um novo movimento no âmbito das teorias da educação, levando à formulação da Pedagogia Nova também chamada de Escolanovismo. Nesta perspectiva, a marginalidade já não é mais vinculada à ignorância e nem o marginalizado é aquele que não é esclarecido, mas, sim, aquele que é rejeitado, que não está integrado no grupo e, por

consequência na sociedade. Embora fazendo a crítica à Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova concebe a educação na mesma perspectiva, ou seja, com a função de promover equalização social, ou em outras palavras como um instrumento de correção e de superação do problema da marginalidade – portanto, a Pedagogia Nova está inserida no bojo das “Teorias Não-Críticas”, na concepção de Dermeval Saviani. O que é distinto entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova está no campo da prática pedagógica propriamente dita, portanto, na relação professor-aluno e na forma de lidar com os conteúdos.

Assim sendo, Saviani (2007b), argumenta que a Pedagogia Nova ao fazer a crítica à Pedagogia Tradicional, tem nela, portanto, o seu ponto de partida e faz alguns deslocamentos, como por exemplo: enquanto a Pedagogia Tradicional está centrada no intelecto, a Pedagogia Nova, centra-se no sentimento; enquanto a Pedagogia Tradicional, valoriza o aspecto lógico, a Pedagogia Nova valoriza o aspecto psicológico; enquanto a Pedagogia Tradicional, dá ênfase aos conteúdos cognitivos, a Pedagogia Nova dá ênfase aos métodos, aos processos pedagógicos; enquanto a Pedagogia Tradicional coloca o professor como centro do processo educativo, a Pedagogia Nova coloca o aluno como centro deste processo; enquanto a Pedagogia Tradicional, valoriza o esforço, a disciplina e a quantidade de conteúdos e informações, a Pedagogia Nova, valoriza o interesse, a espontaneidade, a qualidade dos conteúdos e informações; enquanto a Pedagogia Tradicional, tem na ciência da lógica a sua referência filosófica, a Pedagogia Nova toma como referência as contribuições da biologia e da psicologia, aproximando-se portanto, de bases experimentais. Em suma, enquanto para a Pedagogia Tradicional “o importante é aprender”, para a Pedagogia Nova, “o importante é aprender a aprender” e isso configuraria uma nova organização escolar:

Assim, em lugar das classes confinadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento [...] a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa caberia aos próprios alunos (SAVIANI, 2007b, p. 9).

Do ponto de vista do desenvolvimento histórico da educação no Brasil, a Pedagogia Tradicional foi a referência para a organização da educação desde os primórdios de nossa História, quando os jesuítas exerciam o monopólio da educação nacional e, posteriormente, com o advento dos Grupos Escolares, cuja iniciativa pioneira coube ao Estado de São Paulo em fins do século XIX. Já a Pedagogia Nova, tem um marco importante em nossa história: trata-se do ano de 1932, quando foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tendo na liderança nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros. Muitos foram os embates entre os defensores da escola tradicional,

tanto na sua vertente religiosa quanto leiga, e os escolanovistas e, de certa forma, os referenciais da Pedagogia Nova não conseguiram alterar de forma significativa a organização e o formato das escolas brasileiras ao longo do século XX (SAVIANI, 2007a, 2007b).

Ainda no bojo das “Teorias Não-Críticas”, Saviani (2007b), insere a Pedagogia Tecnicista, que, no Brasil ganhou grande impulso a partir da década de 1960 e, sobretudo na década de 1970, quando, no contexto da Ditadura Militar, se projetava o “Brasil Potência” e a educação, passou a ser vista como um instrumento que poderia contribuir para isso, formando profissionais para executar trabalhos e atividades programadas, o que evidentemente pressupunha uma outra organização escolar e uma outra relação professor-aluno, distinta tanto da proposta da Pedagogia Tradicional quanto da Pedagogia Nova.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar (SAVIANI, 2007b, p. 12).

Em suma, na Pedagogia Tradicional, a iniciativa do processo de aprendizagem cabe ao professor, sendo o aluno um agente passivo neste processo; na Pedagogia Nova, o aluno torna-se o centro do processo educativo em substituição ao professor, que passa a ser mediador e não transmissor dos conhecimentos; já na Pedagogia Tecnicista, o eixo do processo educativo não são nem o professor e nem o aluno, mas, sim os meios utilizados para ensinar. Do ponto de vista da referência filosófica, a Pedagogia Tecnicista ancora-se no neopositivismo e no método funcionalista. Pelas lentes do aspecto pedagógico propriamente dito, a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista se apresentam distintas. Porém, elas têm em comum o fato o mesmo fundamento: entendem que há uma autonomia da educação em relação à sociedade e que a educação é um elemento de equalização social e de correção do problema da marginalidade – daí Saviani (2007b) tê-las nomeado como “Teorias Não-Críticas”, pois, não levam em consideração as determinações políticas, econômicas e sociais que incidem sobre o fenômeno educativo.

No extremo oposto às “Teorias Não-Críticas”, está um outro grupo de teorias que Saviani (2007b), nomeou como “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, as quais são imprescindíveis de serem compreendidas para que a Pedagogia Histórico-Crítica possa ser colocada no lugar que lhe pertence nesse quadro, qual seja: o de superação das “Teorias Não-

Críticas” e de diferenciação das “Teorias Crítico-Reprodutivistas”. Segundo Dermeval Saviani, as “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, concebem a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas, cujas relações se estabelecem à base da força. Assim sendo, a “questão da marginalidade”, é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade, o que determinaria a dependência da educação em relação à sociedade.

Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora da marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização (SAVIANI, 2007b, p. 4-5).

Em suma, na perspectiva das “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, a educação não é promotora da equalização social, antes reprodutora da desigualdade existente na sociedade, portanto, parte-se do princípio de que não há autonomia da educação em relação à sociedade, mas, sim que a educação é produto e reprodutora da sociedade, marcadamente desigual. No bojo de tais teorias estão: a “Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica”, a “Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE)” e a “Teoria da Escola Dualista”.

A “Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, segundo Saviani (2007b), foi desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, na obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, publicada em 1975 e composta por dois livros. O livro I tem como título “Fundamentos de uma teoria da violência simbólica” e o livro II apresenta os resultados de uma pesquisa empírica realizada pelos autores no sistema escolar francês. Esta teoria concebe que à dominação material corresponde à dominação cultural, pelos autores denominada de “violência simbólica”, que se manifesta de múltiplas formas, inclusive na ação pedagógica institucionalizada, ou seja, no sistema escolar. Nesta perspectiva, marginalizados são os membros dos grupos ou classes dominados, que não possuem capital econômico, ou seja, força material e, por consequência, não possuem capital cultural, em outras palavras, estão desprovidos de força simbólica. Tal realidade, faz com que a escola reproduza a desigualdade de condições materiais e culturais existente na sociedade. Saviani (2007b), apoiado em Snyders (1977⁷⁸), afirma que na perspectiva da “Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica”, “a luta de classes resulta, pois, impossível” (p. 21).

⁷⁸ SNYDERS, G. Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa: Moraes, 1977.

Quanto à “Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE)”, Saviani (2007b), aponta que a mesma está pautada nos estudos de Louis Althusser, que distingue no Estado, os “Aparelhos Repressivos de Estado” (governo, exército, polícia, tribunais, prisões etc.), dos “Aparelhos Ideológicos de Estado” (religião, escola, família, justiça, sindicatos, mecanismos de informação e cultura, etc.). Tal distinção, feita por Althusser, se encontra presente em sua obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”.

Assim, enquanto os “Aparelhos Repressivos de Estado”, fazem uso prioritariamente da violência, da coerção e, secundariamente da ideologia, os “Aparelhos Ideológicos de Estado”, fazem o inverso, ou seja, utilizam prioritariamente a força ideológica (a ação dissimuladora da realidade), a persuasão e, secundariamente a violência, a força. Nesta perspectiva: “[...] a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (SAVIANI, 2007b, p. 23) e, marginalizado, é pois todo aquele que pertence à classe trabalhadora. Uma diferença substancial entre a perspectiva da “Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica” e a “Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado”, está no fato de que enquanto a primeira nega a luta de classes, a segunda não o faz, embora considere que a mesma, pela força da dominação burguesa no espaço escolar, fique um tanto quanto diluída.

Finalmente, Saviani discute a “Teoria da Escola Dualista”, enquanto mais uma “Teoria Crítico-Reprodutivista”. A “Teoria da Escola Dualista”, foi elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet, tendo sido exposta no livro “L’École Capitaliste em France”, publicado em 1971. Segundo Saviani, tais autores se empenharam em mostrar que a escola, embora pareça unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes. Tal divisão da escola reflete a divisão da sociedade capitalista em duas classes antagônicas: a burguesia e o proletariado. Por essa razão, Saviani chamou essa perspectiva de “Teoria da Escola Dualista”. É importante compreender que existe uma proximidade entre esta teoria e a “Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado”, de Louis Althusser, segundo Saviani (2007b), porém há uma especificidade na “Teoria da Escola Dualista”: “ela admite a existência da ideologia do proletariado” (p.27), o que não se verifica na perspectiva de Althusser. Porém, a ideologia do proletariado está sujeitada na educação escolar pela força da ideologia burguesa.

No quadro da “teoria da escola dualista” o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária (SAVIANI, 2007b, p. 27).

No que se refere à questão da luta de classes, conforme já apontando, Bourdieu e Passeron, negam, a luta de classes no espaço escolar. Já Althusser, diz haver tal luta, mas que a mesma fica diluída pela força da dominação burguesa e, finalmente, Baudelot e Establet, não negam tal luta, porém consideram que tal luta se revela inútil – segundo Saviani (2007b), apoiado em Snyders (1977)⁷⁹. À título de conclusão da discussão que faz acerca das “Teorias Crítico-Reprodutivistas, Saviani (2007b), ainda afirma que as mesmas não contêm uma proposta pedagógica, mas se empenham tão somente em explicar o funcionamento da escola e o papel da educação enquanto reprodutora da desigualdade social. Tais análises acerca da educação e da escola, foram produzidas ao longo da década de 1970.

Que tipo de repercussão as “Teorias Crítico-Reprodutivistas” causaram? Que efeitos produziram no universo dos educadores? De modo geral, as “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, em termos de América Latina, fundamentaram uma série de estudos críticos sobre a educação e particularmente sobre a escola, colocando em evidência o comprometimento da educação com os interesses dos grupos socialmente dominantes. Tais estudos, por sua vez, provocaram, entre os educadores, um certo pessimismo e desânimo: seus esforços seriam nulos diante dos condicionantes sociais que tornam a educação, particularmente, a educação escolar, uma mera reprodução da desigualdade social. Esta constatação pessimista, acabou por fortalecer o reprodutivismo social sobre a educação, dificultando ainda mais os esforços de superação do problema da marginalidade (SAVIANI, 2007b).

A repercussão dessa crítica no ambiente de formação de professores foi de tal monta que alguns autores acusam que a crítica de Saviani teria levado ao abandono do estudo destas teorias, Luiz Antônio Cunha (1994a), por exemplo, que foi aluno da primeira turma do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é um autor que discorda do termo crítico-reprodutivismo cunhado por Saviani para se referir à “Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica (Bourdieu-Passeron), a “Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico” (Althusser) e “Teoria da Escola Dualista” (Baudelot-Establet). Para Cunha (1994b), tais teorias são distintas entre si e Saviani, teria simplificado o significado destas teorias, levando os professores a entender que não era necessário estudá-las, o que teria contribuído para o empobrecimento teórico da área da educação.

Saviani respondeu a esta crítica de Cunha (1994b), em duas situações: na oitava edição da obra *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 2003b, p. 135-137) e na obra

⁷⁹ SNYDERS, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Lisboa: Moraes, 1977.

História das Ideias Pedagógicas (SAVIANI, 2007, p. 397-399). Saviani retoma esta resposta a Cunha no texto “Sociologia e História da Educação: aspectos da trajetória de um cientista militante”, publicado pela Revista Contemporânea de Educação, volume 8, nº 16 (SAVIANI, 2013b). Este texto foi escrito por ocasião da comemoração dos 70 anos do professor Luiz Antônio Cunha e esclarece alguns pontos importantes de debates travados entre estes educadores.

O primeiro argumento que Saviani utiliza para responder à crítica de Cunha, é que de maneira nenhuma pretendia provocar nos professores o que Cunha (1994b), aponta – desestímulo ao estudo das “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, muito pelo contrário, ele mesmo incluía, nos programas das disciplinas que ministrava o estudo de tais as teorias.

- a) Admiti que as críticas formuladas pudessem ter produzido nos professores o efeito mencionado. Agora, porém, cumpre acrescentar que não posso responder por eles. O que posso assegurar é que, de minha parte, jamais admiti que as referidas teorias não precisassem ser estudadas. Muito ao contrário. Como professor, sempre incluí nos programas das disciplinas que ministrava o estudo dessas teorias. E, se no caso das outras teorias eu me contentava em debater com os alunos os textos indicados para leitura, no caso de *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron, consciente das dificuldades que os alunos teriam em compreendê-la, eu fazia, em classe, uma leitura comentada das proposições constitutivas do livro 1 da referida obra. Aliás, devo acrescentar que, além desse, o único outro texto que recebia de mim esse tratamento era o “método da economia política”, de Marx (SAVIANI, 2013b, p. 284).

O segundo argumento que Saviani utiliza, respondendo à Cunha (1994b), é que o fato das “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, não fornecerem uma orientação pedagógica, não é um limite das mesmas, visto que não foram formuladas para esse fim, não sendo, portanto, teorias pedagógicas e sim teorias sobre a educação.

- b) O fato de as teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. Conforme uma distinção sugerida pelo próprio Luiz Antonio Cunha em nossas muitas conversas sobre essas questões, trata-se de “teorias *sobre* educação” e não de “teorias *da* educação”. Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa. Agora cumpre-me acrescentar que, em decorrência das pesquisas que desenvolvi sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil e sobre o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, introduzi uma outra distinção, a saber, entre teorias da educação e teorias pedagógicas. Considerei, então, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Assim, constituem-se como teorias pedagógicas aquelas teorias da educação que se propõem explicitamente a orientar a forma de realização da atividade educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Fica claro, pois, que as teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”, não tendo esse escopo, não são teorias pedagógicas (SAVIANI, 2013b, p. 284-285).

O terceiro argumento de Saviani, respondendo à crítica de Cunha se pauta no fato de que as “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, legaram à educação importantes conceitos, dos quais se destaca, o conceito de “habitus”, de Pierre Bourdieu – para Saviani, equivalente ao conceito de “segunda natureza” de Antônio Gramsci.

c) O fato de não serem teorias pedagógicas não implica que não tenham trazido elementos da maior importância para se entender a própria prática educativa. Ao contrário. Estando empenhadas em compreender e explicar o modo de funcionamento da educação, tais teorias formularam categorias de grande relevância para o entendimento da prática educativa. Estão nesse caso os conceitos de “Aparelhos ideológicos de Estado” (Althusser), “Rede PP: Primária-Profissional” e “Rede SS: Secundária-Superior” (Baudelot-Establet), “Capital Cultural” e, principalmente, “Habitus” (Bourdieu-Passeron). Eu próprio lancei mão do conceito de *habitus*, a meu ver equivalente ao conceito de “segunda natureza” (Gramsci), ao tentar compreender e explicar a natureza e especificidade da educação (SAVIANI, 2013b, p. 285).

E, concluindo a resposta à Cunha (1994b), Saviani afirma:

d) Em suma, as referidas teorias já podem ser integradas no âmbito das abordagens clássicas da educação que, como tais, devem ser estudadas por todos aqueles que pretendem, de modo sério, protagonizar o “campo educativo”. E o conceito de “campo” é outra categoria que devemos a Bourdieu (SAVIANI, 2013b, p. 285).

Em “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, Saviani (2007a), retoma os argumentos que apresentou em Saviani (2013b), e assim sintetiza sua resposta:

No que se refere (...) à publicação, em 2007, do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, retomo essas considerações acrescentando que a denominação “crítico-reprodutivismo” foi cunhada com o propósito de identificar o elemento comum desse conjunto de teorias. Não tinha, pois, nenhum caráter depreciativo. É verdade que o sufixo “ismo”, na linguagem corrente, tende a ser utilizado com certo tom pejorativo. No entanto, no campo das concepções não se empresta essa conotação. Idealismo, realismo, estruturalismo, funcionalismo, comportamentalismo, cognitivismo, pragmatismo são termos que buscam nomear uma corrente de pensamento a partir do conceito central em torno do qual ela se articula. Não denotam, portanto, qualquer significado desqualificador. Ora, pareceu-me que a expressão “crítico-reprodutivismo” preenchia claramente o requisito apontado. Com efeito, a “reprodução” é, sem dúvida, o conceito central dessas teorias, utilizado, no entanto, com evidente sentido crítico. Ou seja: a reprodução não as define positivamente, como ocorre nos exemplos antes mencionados, mas negativamente. Daí, o prefixo “crítico” para assegurar o caráter próprio dessas teorias. Enfim, observei que não se pode esquecer que o caráter desmistificador assumido por essas teorias não compromete definitivamente seus autores com o limite que elas mesmas se autoimpuseram (SAVIANI, 2013b, p.285-286).

De toda essa argumentação de Saviani, se destaca, a sua preocupação em esclarecer os conceitos que utiliza e os fundamentos teóricos de que se vale para as expressões que utiliza. De todo modo, fica uma questão: Haveria outra possibilidade teórica que pudesse superar o idealismo das “Teorias Não-Críticas” e o pessimismo das “Teorias Crítico-

Reprodutivistas”? Haveria um outro fundamento teórico, capaz de ser crítico, ou seja, de levar em consideração os condicionantes sociais que incidem sobre os fenômenos educativos, sem ser reprodutivista? Haveria uma perspectiva de fato histórica para projetar a educação, e, particularmente a prática pedagógica, tendo em vista a transformação da sociedade, tendo a educação como uma mediação? É nesta perspectiva que se insere a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo fundamento está na dialética oriunda do materialismo histórico.

Por estar fundamentada no materialismo histórico, a Pedagogia Histórico-Crítica admite os condicionantes sociais que incidem sobre a educação, ou seja, a educação é determinada socialmente e não elemento determinante e autônomo – neste aspecto ela se diferencia das “Teorias Não-Críticas” e isso se manifesta na forma como a escola, os conteúdos e a relação professor-aluno é concebida no bojo da Pedagogia Histórico-Crítica. Também por estar ancorada no materialismo histórico, a Pedagogia Histórico-Crítica, concebe a história em movimento – algo marcadamente presente no pensamento de Dermeval Saviani – e, como tal admite as contradições e considera que embora a educação seja um elemento forjado pelos condicionantes sociais, ela também é um elemento de mediação da transformação social e não apenas um elemento determinado socialmente. Neste aspecto e por propor referenciais pedagógicos propriamente ditos, a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das “Teorias Crítico-Reprodutivistas”.

Referindo-se à Pedagogia Histórico-Crítica sob o termo “pedagogia revolucionária”, assim Saviani (2007b), explicita o caráter de superação da mesma em relação às “Teorias Não-Críticas” e em relação à “Teorias Crítico-Reprodutivistas”:

Em suma: a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação. A pedagogia revolucionária é crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela um elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação sociedade. A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais (p.65-66)⁸⁰.

⁸⁰ Em “Escola e Democracia”, Saviani nomeia a Pedagogia Tradicional como Pedagogia da Essência, por conceber e valorizar o elemento da igualdade entre os indivíduos e a Pedagogia Nova é, por ele nomeada como

Como a questão teórico-metodológica que ancora a Pedagogia Histórico-Crítica seja algo que a coloca como superadora tanto das “Teorias Não-Críticas” como das “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, é exatamente nesta questão que se verifica o segundo pressuposto da perspectiva proposta por Dermeval Saviani.

4.6.2 Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

Já foi apresentado no presente texto que em entrevista a nós concedida em 22 de maio de 2015, Dermeval Saviani afirmou que o marxismo é sua referência teórico-metodológica e, que, especificamente no que se refere à Pedagogia Histórico-Crítica, ele se valeu do “Método da Economia Política”. Tal informação também pode ser lida e ampliada em Saviani (2005b, p. 141,142):

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é obvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. [...] O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, “Método da economia política”, que está no livro *Contribuição à crítica da economia política* [...]. Nele se explicita o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos.

É importante destacar que ao propor os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani se vale não apenas dos textos de Karl Marx, como “Contribuição à crítica da economia política”, mas também das contribuições de outros autores, que Saviani nomeia como “clássicos”⁸¹, como Gramsci, e Sanchez Vasquez, especialmente o texto “Filosofia da práxis”, que data de 1968. De Karl Marx, Saviani toma o método – o materialismo histórico – e as categorias centrais do mesmo, qual sejam: historicidade, totalidade e contradição, mesmo porque, o filósofo alemão não se dedicou a estudar e/ou propor algo relativo especificamente

Pedagogia da Existência, por valorizar o elemento das diferenças entre os indivíduos, o que incidiria sobre uma forma de justificativa dos privilégios sociais e culturais.

⁸¹ A definição de Saviani para o termo clássico é: “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2005b, p. 13), não se confundindo com o tradicional e não se opondo ao moderno e ao atual.

ao campo da Educação e da Pedagogia. Assim, Saviani (2005b), amplia a explicação acerca das fontes teórico-metodológicas que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica:

Quanto às fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica, tenho me reportado mais frequentemente àquelas de caráter específico e diferenciador. Daí a referência ao materialismo histórico, em cujo âmbito se situam as fontes específicas dessa teoria pedagógica. Mas é importante considerar que essas fontes nos remetem aos clássicos, entendidos aqui, em sentido amplo. Com efeito, apenas com a contribuição de Marx não se evidenciaria e não se viabilizaria a formulação da teoria que está sendo proposta. É necessário fazer a discussão com outros clássicos, mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. [...] Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. [...] aí incluídos, evidentemente, autores brasileiros. [...] Finalmente, como fontes específicas da pedagogia histórico-crítica, cabe considerar também os autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico, representadas, basicamente, por Marx e Gramsci. Menciono entre eles, Bogdan Suchodolski⁸² [...]; Mario Alighiero Manacorda⁸³ [...]; George Snyders⁸⁴ [...]. Além desses autores, situados mais precisamente no âmbito da filosofia da educação, podemos lembrar nomes no campo da psicopedagogia, como os integrantes da “Escola de Vigotski” e da pedagogia, como Pistrak⁸⁵ [...], Makarenko⁸⁶ [...] e os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci como, além de Manacorda, já citado, Broccoli⁸⁷, Betti⁸⁸ e Ragazzini⁸⁹ (SAVIANI, 2005b, p. 146,147 e 148).

É a partir das contribuições destes autores, que Saviani discute aspectos relacionados aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, merecendo destaque a relação entre teoria e prática. Tal relação abre caminhos para que cheguemos ao terceiro pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica.

4.6.3 A relação teoria e prática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A relação entre teoria e prática, se faz presente na Pedagogia Histórico-Crítica a partir do conceito de práxis proposto por Saviani (2005b, p. 141), como “uma prática fundamentada teoricamente”. Segundo Saviani (2005b), tal conceito foi elaborado a partir das contribuições de Sánchez Vasquez, particularmente a partir da obra “Filosofia da práxis”.

⁸² Obras: Teoria marxista da educação; Fundamentos de pedagogia socialista; A educação humana do homem; A pedagogia e as grandes fontes históricas.

⁸³ Obras: O marxismo e a educação; Marx e a pedagogia moderna; o princípio educativo em Gramsci.

⁸⁴ Obras: Pedagogia progressista; Para onde vão as pedagogias não diretivas; Escola, classe e luta de classes; a alegria na escola.

⁸⁵ Obra: Fundamentos da escola do trabalho.

⁸⁶ Obras: La colectividad y la educación de la personalidad; Problemas de la educación escolar; Poema pedagógico.

⁸⁷ Obra: Antonio Gramsci y la educación como hegemonia.

⁸⁸ Obra: Escuela, educación y pedagogia em Gramsci.

⁸⁹ Obras: Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci; Leonardo nella società di massa: teoria della personalità in Gramsci.

Vale um apontamento: o termo “Filosofia da Práxis”, foi cunhado por Gramsci, enquanto esteve no cárcere – prisioneiro do regime fascista italiano – tendo em vista nomear o marxismo e assim fugir da censura e ao mesmo tempo, expressar a sua visão do marxismo. Como tal conceito está ancorado nos referenciais do materialismo histórico, isso significa que para a concepção histórico-crítica a ação educativa desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições materiais, o que implica o “primado da prática sobre a teoria” (p.107) e a não limitação do pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2005b, 107-108).

É, pois, o movimento permanente entre teoria e prática que se coloca como o terceiro pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica. Para Dermeval Saviani (2005b), essa relação entre teoria e prática, encontra pelo menos três grandes desafios. O primeiro desafio é a ausência de sistema de educação no Brasil – algo que Saviani afirma desde sua tese, defendida em 1971. Tal ausência obstaculiza que os conceitos que emergem da teoria possam ser postos em prática em uma dimensão integrada e sistemática em termos nacionais, tendo em vista provar a sua validade, pois, “a prática é o critério de verdade da teoria” (p.108). Ocorrem, então, experiências pontuais de uma e outra teorias, porém, sem dimensões nacionais.

O segundo desafio que Saviani (2005b) afirma existir na relação teoria e prática, é que determinadas teorias são colocadas em prática, sem, no entanto, alterar determinadas estruturas educacionais que foram estabelecidas para uma outra teoria e que não se adequam à nova teoria que se pretende colocar em prática. Daí que esse descompasso, leva ao fracasso de determinadas teorias quando postas em prática.

O terceiro desafio, apontado por Saviani (2005b), é o problema da descontinuidade. Na medida em que é característico da natureza e da especificidade da educação o elemento da continuidade, que permite que um trabalho possa dar resultados positivos e irreversíveis, a descontinuidade, entra em contradição com essa característica, obstaculizando, mais uma vez, a relação teoria e prática. De forma geral, há uma articulação

entre as políticas públicas destinadas à educação e as questões político-partidárias, o que contribui para a permanente descontinuidade na educação brasileira.

4.6.4 Educação, escola e currículo sob a perspectiva de Dermeval Saviani e da Pedagogia Histórico-Crítica

O quarto pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica que destacamos, se relaciona com a concepção de educação de Dermeval Saviani, a qual está articulado com as suas concepções de prática social e de escola.

Para Saviani, a educação não é em si mesma transformadora da realidade social, como preconizam a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova e nem mera reprodutora da desigualdade social, como defendem as Teorias Crítico-Reprodutivistas, antes ela faz o papel de mediação da transformação social, o que implica que a educação é uma “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 129). É neste sentido que é importante compreender que para Saviani, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo ao mesmo tempo uma “exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2005b, p. 12). E que tipo de trabalho? Trabalho não-material: “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber” (SAVIANI, 2005b, p. 12).

Porém, vale destacar que embora a educação se caracterize como um “trabalho não-material”, ela se realiza, no entanto, sob uma base material e em condições materiais e, aí, novamente se tem o elemento da prática (âmbito material) e da teoria (âmbito não-material).

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2005b, p. 22).

O elemento da especificidade da educação é que, segundo Dermeval Saviani, levou ao processo de institucionalização da mesma através da escola e isso em um dado momento específico da história, que coincide com o advento da Revolução Industrial e, por consequência do capitalismo e da sociedade de classes, que leva a burguesia a defender uma

igualdade formal. Tratando deste processo histórico de valorização da escolarização sob a égide da Pedagogia Tradicional (“Pedagogia da essência”), Saviani (2007b), afirma:

[...] é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era a condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro (p. 40).

Portanto, a escola tal qual a entendemos hoje, nasceu da iniciativa da burguesia e, em grande medida, reproduz ideais em favor da manutenção da hegemonia burguesa, como apontam os crítico-reprodutivistas. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, a escola é também um espaço onde, por meio da educação – ação mediadora – atua-se, tendo em vista a transformação da sociedade. Tal concepção está no fato da Pedagogia Histórico-Crítica compreender que a educação é sim condicionada, mas, também elemento importante da transformação social – eis, aí, o caráter crítico desta perspectiva pedagógica.

[...] longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante, por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2007b, p. 65,66).

Se a existência da escola – educação institucionalizada – indica a especificidade da educação, qual a função da escola no pensamento de Dermeval Saviani, e, por consequência na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica? O papel da escola está na “socialização do saber sistematizado”.

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2005b, p. 14).

Por defender que a função primordial da escola é trabalhar com o conhecimento sistematizado, historicamente acumulado, Dermeval Saviani e a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, foi apontada por seus críticos como conteudista. Saviani, porém, argumenta que não se trata disso, mas, sim do compromisso político desta pedagogia com a transformação da realidade social, a partir da consideração de que o aluno, especialmente

aquele originário das classes trabalhadoras, precisa do saber sistematizado para emancipar-se, o “dominado precisa dominar o que o dominante domina”, de outra sorte permanecerá nesta mesma condição. A defesa da força dos conteúdos, como um elemento de socialização do saber historicamente acumulado, se relaciona, portanto, com a defesa da superação da sociedade de classes, no pensamento de Saviani.

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. Assim, a questão da socialização do saber, nesse contexto, jamais poderia ser assimilada à visão do funcionalismo durkheimiano, porque se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx (SAVIANI, 2005b, p. 77).

Além da crítica de que a Pedagogia Histórico-Crítica é conteudista – o que o texto acima já esclareceu, desfazendo esse equívoco, críticos também apontam que tal perspectiva defenderia a supremacia do saber erudito em detrimento do saber popular. Saviani (2005b), desfaz mais esse equívoco, afirmando que nem o saber erudito é puramente burguês e nem o saber popular é puramente popular. Assim sendo, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola pode ter a cultura popular como ponto de partida, mas, não como ponto de chegada e isso não implica em superestimar a cultura erudita em detrimento da cultura popular, mas, sim em compreender de fato qual é função da escola na sociedade.

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será a sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2005b, p. 80).

A concepção de escola da Pedagogia Histórico-Crítica e sua opção por defender que cabe à escola socializar o conhecimento historicamente acumulado, implica em outros dois elementos importantes que estão no bojo desta perspectiva pedagógica: a noção de currículo e o conceito de trabalho educativo.

Para Dermeval Saviani (2005b), “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (p. 16) e não o que apregoam as perspectivas

educacionais das últimas décadas de que “currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola [...] currículo é tudo o que a escola faz” (p.15,16). Se tudo o que a escola faz é currículo, Saviani afirma que, então, não existe o extracurricular. A crítica de Saviani é que atividades que seriam secundárias na escola têm assumido o papel de essenciais, levando a uma descaracterização do papel da escola na sociedade. Fala-se de tudo na escola, faz-se de tudo, porém, o saber sistematizado é secundarizado.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. [...] é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 2005b, p. 15).

Desta noção de que a função da escola é favorecer a “passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2005b, p. 21) e de qual é o conteúdo fundamental da escola elementar, emerge o conceito de trabalho educativo – algo que se realiza especificamente no ambiente da escola, pela materialidade da ação pedagógica: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005b, p. 21). Daí que, para isso, a escola é de fundamental importância na concepção educacional de Dermeval Saviani, sendo, pois, necessário questionar: a Pedagogia Histórico-Crítica, possui um método a ser aplicado na ação pedagógica? Sim e este método se constitui em uma síntese superadora dos métodos tradicionais e novos, mantendo permanente vinculação entre educação e sociedade – eis aí o quinto pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica.

4.6.5 Prática social: o ponto de partida e de chegada do método da Pedagogia Histórico-Crítica

Ao expor o método da Pedagogia Histórico-Crítica no texto “Escola e Democracia II – para além da Teoria da Curvatura da Vara”, Saviani o expõe fazendo correlações com o método da Pedagogia Tradicional e com o método da Pedagogia Nova,

tendo, respectivamente referendados por Johann Friedrich Herbart⁹⁰ e por John Dewey. É na discussão do método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica que se encerra a discussão acerca dos pressupostos desta perspectiva educativa.

Enquanto na prática pedagógica tradicional, o primeiro passo é a preparação do aluno, que significa a retomada da lição anterior pelo professor, na prática pedagógica escolanovista, partindo do princípio de que “o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de pesquisa” (SAVIANI, 2007b, p. 45), o primeiro passo é a proposta de uma atividade, onde predomina a atividade do aluno. Já para a Pedagogia Histórico-Crítica, o **primeiro passo**, o ponto de partida, é a **prática social** que é comum a professor e alunos.

Em que consiste a prática social? Segundo Vale (1994, p. 220), é a prática social, enquanto ponto de partida metodológico, que possibilita a identificação dos principais problemas de uma dada realidade. Em entrevista a nós concedida, Dermeval Saviani assim definiu prática social:

Podemos considerar, de modo simples, a prática social como o conjunto das atividades desenvolvidas pelos membros da sociedade ao longo de suas vidas. Assim, todos nós, ao participarmos da vida da sociedade, realizamos diversos tipos de atividades as quais exigem, para serem realizadas de forma consciente, ativa e crítica, o concurso da educação. Assim, a razão de ser da educação não se encontra nela mesma, mas nas exigências postas pela prática social global da qual a prática educativa é, por sua vez, uma modalidade específica.

É a prática social o ponto de partida e o será também o ponto de chegada, porém, em maior grau de elaboração por parte dos alunos, que está no método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Saviani (2007b), no ponto de partida, o professor tem uma compreensão, por ele denominada de “síntese precária”, pois, embora o professor tenha em mente o que poderá fazer com os alunos (eis aí o caráter de síntese), ele não tem, no entanto, domínio sobre o que os alunos detêm em seu ponto de partida (eis aí o elemento de precariedade). Já os alunos, no ponto de partida, segundo Saviani (2007b), possuem, uma compreensão sincrética, que pela aplicação do método, deve se tornar sintética.

O **segundo passo** do método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, não é apresentação de novos conhecimentos por parte do professor, como propõe a Pedagogia Tradicional e nem a proposição de um problema como advoga a Pedagogia Nova, mas, antes consiste na **problematização**: “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2007b, p. 71).

⁹⁰ Pensador alemão (1776-1841) – seu método de ensino fundamenta a ação pedagógica tradicional.

O terceiro passo no método proposto pela Pedagogia Tradicional, consiste na assimilação de conteúdos, que ocorre “por comparação do novo com o velho; o novo é assimilado, pois, a partir do velho” (SAVIANI, 2007b, p. 44). Na perspectiva escolanovista, o terceiro passo é o levantamento de dados tendo em vista a solução do problema proposto no passo anterior. Já para a Pedagogia Histórico-Crítica, o **terceiro passo** consiste em “se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2007b, p. 71) – a esse passo, Saviani nomeia como *instrumentalização*, o que não se confunde com esse termo na perspectiva tecnicista, que está ancorada em elementos de eficiência e resultados práticos propriamente ditos. O elemento da instrumentalização na perspectiva de Saviani se articula com a dimensão política: “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2007, p. 71).

O quarto passo, do método de ensino na perspectiva tradicional, é o da generalização, que consiste na averiguação da assimilação do conteúdo pelo aluno, pois, “se ele já assimilou o novo conhecimento, ele é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido” (SAVIANI, 2007b, p. 44). Em contrapartida, na perspectiva da Pedagogia Nova, o quarto passo consiste no levantamento de hipóteses explicativas tendo em vista a busca de solução do problema que fora proposto no segundo passo. Já para a Pedagogia Histórico-Crítica, com o **quarto passo**, se chega ao “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2007b, p. 72). A esse momento, Saviani nomeia como *catarse*, baseado em Gramsci, para quem a catarse consiste na “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 – “A concepção dialética da história”, 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, apud SAVIANI, 2007b, p. 72). O quarto passo, segundo Saviani, é ponto culminante do processo educativo, pois, “é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 2007b, p. 72).

Finalmente, enquanto o quinto e último passo do método proposto pela Pedagogia Tradicional, consiste na aplicação, que leva os professores a proporem variadas atividades aos alunos para verificarem se efetivamente assimilaram o que foi ensinado, na perspectiva escolanovista, o quinto passo consiste na experimentação, que tende a levar à

confirmação ou à rejeição das hipóteses que foram formuladas no passo anterior. Já na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, o **quinto passo** é o ponto de chegada, ou seja, **é a própria prática social**, compreendida agora, pelos alunos em termos sintéticos e não mais sincréticos, caóticos e desorganizados.

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só se pode dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo imediato e sim de modo indireto e mediato [...] (SAVIANI, 2007b, p. 72,73).

Extremamente seguro da eficiência do método que propõe como fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2007b), conclui:

Simplemente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (p. 74).

Em grande medida, ao elencarmos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, têm-se os fundamentos e os principais conceitos que estão no pensamento de Dermeval Saviani, cuja concepção de filosofia é histórica e cuja proposta pedagógica se apresenta como superadora das dicotomias existentes entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, reconhecendo os condicionantes sociais e o papel mediador da educação na transformação social. Em relação às chamadas Teorias Crítico-Reprodutivistas, a perspectiva defendida por Saviani, rompe com o pessimismo em relação ao papel da educação e considera que, mesmo sendo elemento determinado a educação também se coloca como influenciadora do elemento determinante. Enfim, o pensamento de Saviani e por consequência a Pedagogia Histórico-Crítica, tem uma forte conotação política e um caráter crítico em relação à educação burguesa, propondo-se na defesa da superação da sociedade de classes, ancora-se na perspectiva dialética.

Por tudo isso, fica evidente o percurso do pensamento de Dermeval Saviani, que do Tomismo chegou ao Materialismo Histórico e, legou à educação, inúmeras obras de relevância no campo da Filosofia da Educação, sobretudo, do início de sua trajetória

acadêmica – fins da década de 1960 – até à segunda metade da década de 1980, quando a História da Educação se torna um objeto privilegiado dos estudos de Dermeval Saviani, já consolidado como um intelectual em nosso país, por isso, nomeamos a fase seguinte de sua trajetória, como “o intelectual e o historiador da educação”.

5. “O intelectual e o historiador da educação”

“Produto de sociedades despedaçadas, o intelectual é sua testemunha porque interiorizou seu despedaçamento. É, portanto, um produto histórico. Nesse sentido, nenhuma sociedade pode se queixar de seus intelectuais sem acusar a si mesma, pois ela só tem o que faz” (SARTRE, 1994, p. 31).

A fase que denominamos de “O intelectual e o historiador da educação” na trajetória de Dermeval Saviani se estende de 1990 a 2008, respectivamente, o ano posterior à sua ida, com dedicação exclusiva, para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e o ano da premiação pela obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, publicada em 2007. Tal escolha foi pontual, pois, entendemos que a trajetória de Saviani continua em construção e muitas são as suas contribuições de 2008 até o presente momento, porém, como um recorte se fazia necessário nossa escolha recaiu no ano assinalado e na referência à obra apontada que, em 2008 deu a Saviani o Prêmio Jabuti na área de “Educação, Psicologia e Psicanálise”. Tal prêmio é a maior comenda atribuída pela Câmara Brasileira do Livro. “História das ideias Pedagógicas no Brasil” é de grande relevância não apenas em termos de premiação, mas também em termos de objeto de estudo, método de pesquisa e esforço coletivo no levantamento de fontes históricas na área da Educação, se constituindo em uma referência para a área e em um importante marco da produção acadêmica de Saviani, especialmente em no que diz respeito a seus estudos no campo da História da Educação.

Entre as muitas contribuições de Saviani à educação brasileira no período entre 1990 e 2008, estão a elaboração de um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que nasceu no bojo das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), a fundação do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) e a atuação que culminou na criação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). São estes os elementos que destacaremos neste capítulo que encerra o nosso estudo sobre a trajetória de Dermeval Saviani e que nos permitem também nomeá-lo como intelectual, por sua produção acadêmica, mas, sobretudo, por “transformar a sua autoridade intelectual em autoridade política, em nome de uma autoridade moral” (WOLFF, 2006, p.47)

O intelectual é alguém que faz uso público da razão e que se projeta no meio acadêmico-político, não necessariamente partidário. No processo de projeção acadêmico-política, são importantes as “redes de sociabilidade”, as “solidariedades de idade, de geração e

de estudo” – termos discutidos por Jean-François Sirinelli (2003) e já abordados neste trabalho. Saviani esteve ligado, por exemplo, à rede de sociabilidade do professor Joel Martins na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e também, na mesma universidade e depois em outras instituições de pesquisa e de Ensino Superior do Estado de São Paulo, com destaque para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Saviani, constitui sua própria rede de sociabilidade. Também é importante considerar que o seu papel enquanto intelectual se fortaleceu pela liderança que assumiu em vários órgãos de pesquisa, em movimentos de educadores em defesa da democratização e da escola pública e pela divulgação de suas obras e de seu pensamento. Tais obras, resultantes de pesquisas com rigor científico projetaram seu nome no meio acadêmico-político e o tornaram uma importante referência para a área da educação brasileira, visto, entre tantas contribuições, ter sido autor de um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases em meados da década de 1990 e ser proponente da Pedagogia Histórico-Crítica, que se coloca como uma possibilidade de superação das pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista e de confrontação com as “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, por considerar que a educação escolar, embora condicionada socialmente, também é um elemento de mediação da transformação social.

Ao longo de sua trajetória, Dermeval Saviani tem se valido de sua *autoridade intelectual* e a transformado em *autoridade política* e isso em nome de uma *autoridade moral*. Por tudo isso, Dermeval Saviani faz por merecer a atribuição do termo intelectual, que vai além da função de professor, educador, pesquisador e autor. Trataremos neste capítulo, da participação de Saviani nas Conferências Brasileiras de Educação, de seu anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases de sua autoria que foi encaminhado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio, da atuação de Saviani na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e de sua contribuição para a organização de instituições voltadas para o estudo da história da educação brasileira, como o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) e a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), que muito têm contribuído para a organização da referida área, através do levantamento e estudo de novas fontes históricas.

5.1 As Conferências Brasileiras de Educação e a origem do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases elaborado por Dermeval Saviani

As Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), ocorreram entre 1980 e 1991, portanto, poderíamos ter tratado das mesmas na fase anterior da trajetória de Dermeval

Saviani – o filósofo da Educação (1972-1989). Porém, optamos por tratar das CBEs na última fase por nós em análise da trajetória de Saviani, porque foi no contexto de tais conferências que ele propôs um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), se colocando no meio acadêmico em uma posição que se dirige para além da função de pesquisador e professor, se projetando como intelectual propositivo e líder de uma resistência ativa, sem necessariamente vinculação partidária. O anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases, elaborado por Saviani, se fundamentava em uma compreensão histórica da educação brasileira, tendo em vista sanar o problema da descontinuidade e da ausência de sistema. Por seu fundamento histórico, se justifica tratar das CBEs e do anteprojeto de LDB de Saviani na fase que nomeamos como “O Intelectual e o Historiador da Educação”.

A proposta de realização de uma Conferência Brasileira de Educação (CBE), segundo Saviani (2013b), foi dada por Luiz Antônio Cunha em 1979, por ocasião da III Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que ocorreu em Salvador. Nesta reunião estavam presentes, além dos representantes da ANPEd, representantes do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e da Associação Nacional de Educação (ANDE) e se discutia a realização do II Seminário de Educação Brasileira – o primeiro fora realizado no ano anterior, 1978. Foi então que Luiz Antônio Cunha propôs que as três entidades se unissem e realizassem um evento de maior porte – uma Conferência Brasileira de Educação, retomando assim as Conferências Nacionais de Educação que ocorreram entre 1927 e 1967, de memorável relevância histórica. Decidiu-se então pela organização da I Conferência Brasileira de Educação (I CBE), que ocorreria já no ano seguinte, 1980. Tais conferências seriam bienais e ocorreram entre 1980 e 1991, em um momento de extrema relevância na história recente de nosso país, marcado pela redemocratização e pela elaboração da Constituição Cidadã, promulgada em 1988 – intelectuais e educadores tiveram importante papel nesse contexto. Especificamente sobre as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs,) assim afirma Cunha (1981), “as conferências de educação constituem um momento do processo de organização do campo educacional: o momento da consciência da especialidade da educação, em particular da educação escolar” (p. 6). Sobre o processo de organização da I CBE, Saviani (2013b), esclarece:

Acolhida a proposta, foi constituída a Comissão Organizadora da I CBE, composta por um representante de cada uma das três entidades promotoras. Ponderou-se, então, que o autor da proposta não poderia ficar fora da Comissão Organizadora. Estabeleceu-se por um momento certo impasse, uma vez que as três entidades já dispunham de representantes, e Luiz Antônio não integrava os quadros dirigentes de nenhuma delas. Desfiz o impasse sugerindo que convidássemos o CEDEC (Centro de Estudos da Cultura Contemporânea) para somar-se à ANDE, ANPEd e CEDES

na organização da CBE, tendo o autor da proposta como seu representante na Comissão Organizadora (p. 279).

Tem-se sobre essa ocasião duas narrativas: a de Cunha (1994b), em que ele coloca Saviani como o grande articulador junto às entidades ligadas à educação e pesquisa, que fazendo uso de seu prestígio agiu de forma a colocá-lo na comissão organizadora da I Conferência Brasileira de Educação, mesmo não sendo ele membro das entidades organizadoras, e a narrativa do próprio Saviani (2013b), que considera que a maneira como Cunha (1994b), narra os referidos fatos, coloca a sua atuação como personalista e à revelia dos trâmites burocráticos envolvidos na situação, o que em sua concepção não se deu desta forma:

Foi a condição de coordenador de educação do CEDEC que ele [Saviani] evocou por ocasião da ANPEd de 1979, em Salvador. Esse foi um evento bastante concorrido, realizado em um momento estimulante, no ano mesmo da anistia política. Em uma reunião sobre os desdobramentos para o ano seguinte, verificou-se que as três entidades – ANPEd, ANDE e CEDES – haviam projetado reuniões sobre o mesmo tema: a política educacional. Também participante, sugeri que se fizesse uma só reunião, acumulando os esforços das entidades e reduzindo os custos. A sugestão foi aceita de imediato, então na forma de uma conferência de educação como as que a Associação Brasileira de Educação realizava nos anos de 1930 e 1940. Formou-se logo uma comissão organizadora, com os diretores daquelas entidades, que estavam todos presentes: Jacques Velloso (ANPEd), Guiomar Namó de Mello (ANDE) e Moacyr Gadotti (CEDES). Quiseram me pôr na comissão, já que eu é que tinha feito a tal proposta – afinal, o autor de uma proposta aprovada tem de fazer parte da comissão. Aleguei que eu não podia porque não era dirigente de entidade alguma, posição necessária para levar adiante um empreendimento como aquele. Foi aí que Saviani me nomeou representante da área de educação do CEDEC, à qual eu não pertencia. Diante da aprovação dos colegas, não tive como argumentar contra. Foi assim que entrei para o CEDEC (por um ano) e essa entidade entrou para a I CBE, de onde saiu ao fim da IV (CUNHA, 1994b, p. 45).

Portanto, como já apontando, as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), nasceram e se realizaram a partir da iniciativa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), da Associação Nacional de Educação (ANDE), com a colaboração do Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC), na I e na II CBEs, segundo Saviani nos informou em entrevista e segundo o estudo de Gonçalves (1998), contrariando, portanto o que Cunha (1994b) afirmara, que o CEDEC, participou da I à IV CEB. Acerca dos trâmites para a inclusão do nome de Luiz Antônio Cunha, como representante do CEDEC, na comissão organizadora da I CBE, Saviani (2013b) esclarece que o CEDEC, fora fundado, em 1976, por iniciativa de vários intelectuais, entre eles, Francisco Weffort, que o convidara para participar desta entidade na condição de sócio-fundador. Por ocasião da III Reunião da ANPEd em 1979, na cidade de Salvador, Saviani afirma que recorreu a Weffort e à proposta que ambos já

vinham articulando para criar a área de educação do CEDEC e foi isso que permitiu a inclusão de Luiz Antônio Cunha, como membro desta instituição, na comissão organizadora da I CBE e não uma atuação personalista de sua parte.

De todo modo, a atuação de Saviani na realização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), foram muito significativas, vale lembrar, como já fora apontando neste trabalho, que foi por ocasião da I CEB, em uma exposição oral, diante de um público predominantemente escolanovista, que Saviani desenvolveu uma argumentação que acabou dando origem ao texto “Escola e Democracia I – a teoria da curvatura da vara”, que corresponde ao segundo capítulo do livro “Escola e Democracia”. Merece também destaque a sua participação na IV e na V CBE, que ocorreram, respectivamente, em 1986 e 1988. Sobre as CBEs, especialmente a I e a II, que ocorreram, respectivamente, em 1980 e 1982, eis o que afirma Gonçalves (1998):

As temáticas das CBEs refletiram a conjuntura em que cada uma delas se realizou. Além do que refletem o deslocamento de enfoques e influências de novas concepções teórico-políticas no âmbito da produção educacional. As CBEs I e II representaram um papel extremamente importante no bojo do processo de críticas ao autoritarismo, marcando um momento em que os educadores aliaram-se na luta pela democratização da sociedade e da educação indistintamente (p.59).

Acerca da III, IV, V e VI Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas, respectivamente em, 1984, 1986, 1988 e 1991, Gonçalves (1998), considera que se distinguiram da I e da II, pois, “se nestas havia um certo grau de consenso, as subseqüentes marcaram-se pelo confronto de posições e projetos de educação diferenciados” (p. 62). Saviani (2007a), por sua vez, aponta quais foram os temas de cada uma das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), o que indica, como Gonçalves (1998) já havia apontado, as conjunturas e os enfoques de cada momento:

A simples menção dos temas centrais de cada uma delas já permite evidenciar o tipo de preocupação que as norteava: I CBE: a política educacional; II CEB: Educação: perspectiva na democratização da sociedade; III CEB: Da crítica às propostas de ação; IV CBE: A Educação e a Constituinte; V CBE: a lei de diretrizes e bases da educação nacional; VI CBE: Política nacional de educação (SAVIANI, 2007a, p. 402-403).

Em entrevista, perguntamos a Dermeval Saviani como ele avalia o seu papel desempenhado pelas Conferências Brasileiras de Educação e o seu papel nessas conferências e nesse contexto, ao que ele nos respondeu:

Sobre as Conferências Brasileiras de Educação eu destaco, de forma sucinta, sua importância no livro “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, quando trato da década de 1980 no Capítulo XIII, denominado “Ensaio contra-hegemônico: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa”. Quanto ao meu papel...

Bem, eu era um dos participantes desse movimento que, pelas circunstâncias, fui colocado em uma certa posição de liderança. Particpei ativamente, mesmo porque eu era membro, na condição de sócio-fundador, das entidades organizadoras das CBEs.

Em “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, Saviani (2007a) aponta, como já apresentado anteriormente, quais foram os temas das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), com mais ênfase na I CEB, realizada em São Paulo em 1980 e na III CBE, realizada em Niterói, em 1984, quando os educadores, como o tema da Conferência mesmo indica – “Da crítica às propostas de ação”, se propuseram a elaborar propostas para a educação brasileira, o que segundo Saviani, marca uma nova fase da atuação dos educadores, onde ele acabou por assumir uma posição de liderança. Na mesma obra, tratando deste contexto das CBEs, Saviani (2007b) avalia também o papel das entidades sindicais como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e faz um balanço da intensa mobilização dos educadores tanto pela via das instituições de estudo e pesquisa, como pela via sindical:

À primeira vista poder-se-ia responder que à intensa mobilização da sociedade civil teria correspondido um refluxo na política educacional, isto é, nas ações do Estado no campo educativo: o setor governamental teria sido marcado, no período, pela escassez e, até mesmo, pela ausência de medidas tendentes a resolver os graves problemas reiteradamente diagnosticados, denunciados e equacionado no nível das organizações acadêmicas e sindicais. Seria possível sustentar o argumento plausível de que a grande mobilização do campo educacional verificada nos anos de 1980 se explica exatamente pela ausência de medidas efetivas no âmbito da política educacional. Mas o peso desse argumento necessita, ao menos ser relativizado. Se é verdade que, no nível federal, a política educacional não conseguiu ir muito além de proclamações que não chegaram a ser implementadas, tal constatação não pode ser transferida de forma generalizada para os estados e municípios (SAVIANI, 2007a, p. 404).

De fato, as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), as organizações acadêmicas e sindicais, revelaram o engajamento político de intelectuais, professores e trabalhadores da área da educação, tendo em vista o intenso debate que a década de 1980 e o início dos anos 1990 propiciaram e do qual os educadores, de forma geral, não se eximiram, antes, se posicionaram, discutiram posições divergentes entre si e com os governos daquele momento e, inclusive, alguns educadores ligados ao Ensino Superior se filiaram a partidos políticos e assumiram secretarias de educação municipais e estaduais. A título de exemplo, citamos Guiomar Namó de Mello, que se filiou ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Moacir Gadotti, que se filiou ao Partido dos Trabalhadores (PT) (GONÇALVES, 1998). Saviani (2007a) cita alguns municípios que, naquele contexto, foram capazes de implantar políticas públicas voltadas para a educação que ganharam repercussão

nacional por seus resultados: Boa Esperança (Espírito Santo), Lages (Santa Catarina) e Piracicaba (São Paulo). Ao nível dos Estados, Saviani (2007a) aponta que, com as eleições diretas para governador, realizadas em 1982 (no contexto em que ocorria, nas palavras do ex-presidente Ernesto Geisel, a “abertura lenta, gradual e segura”), que levaram ao poder representantes da oposição ao Regime Militar, foram ensaiadas medidas de política educacional de interesse popular. São os casos de Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, que colocou a educação escolar pública no centro das discussões; São Paulo, com a implantação do ciclo básico e do estatuto do magistério, bem como com a criação dos conselhos de escola e com a reforma curricular; Paraná, onde foram criados os regimentos escolares e estabelecidas eleições para diretores; Rio de Janeiro, com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS). Embora tais experiências, tenham tido duração efêmera, elas representam ganhos importantes na chamada “década perdida” – termo atribuído por economistas neoliberais à década de 1980, por seus índices econômicos. A efemeridade de tais experiências revelam a existência de sérios obstáculos existentes em nosso país, quando se trata de políticas públicas, as quais esbarram na descontinuidade e acabam se configurando como políticas de governo e não de Estado, estando, desta forma sujeitas à transitoriedade partidária, onde não existe um projeto de nação e onde não se realiza a noção de sistema preconizada por Dermeval Saviani.

Na verdade, o conceito de sistema no âmbito da educação envolve, pelo menos os seguintes elementos: 1. Intencionalidade, isto é, organização dos meios e controle das atividades tendo em vista os fins a atingir; 2. Conjunto de elementos articulados entre si envolvendo, portanto, coerência interna e formando uma totalidade. No caso da educação os elementos implicam instâncias normativas, administrativas e pedagógicas, níveis e modalidades de ensino, instituições (escolas) com seus equipamentos materiais e pedagógicos e respectivos agentes; 3. Articulação com a sociedade em que se insere, respondendo às suas necessidades educacionais, o que implica a coerência externa; 4. Normas próprias, isto é, capacidade de auto regulação, o que lhe confere razoável grau de autonomia (SAVIANI, 2013a, p. 217).

A preocupação de Saviani com o problema da descontinuidade e com a ausência de sistema, remonta, como já foi apontado neste trabalho, à sua tese de doutoramento, onde discutiu o conceito de sistema. Tal preocupação tem permeado sua trajetória e foi novamente explicitada quando teve a oportunidade de redigir um texto que foi o primeiro anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases a ser apresentado ao Congresso Nacional em dezembro de 1988. Para entendermos, como se deu o processo que culminou no referido texto, partimos da IV Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu em Goiânia em 1986.

A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar dos

trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987. Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central “A educação e a constituinte”. E na assembleia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. Aí previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2000c, p. 35).

Segundo Gonçalves (1998), o objetivo da IV Conferência Brasileira de Educação (IV CBE), explicitado no folheto de divulgação desse evento que reuniu cerca de cinco mil participantes, era propiciar a análise das políticas educacionais da Nova República e a formulação de subsídios de uma política nacional de educação, capaz de contemplar a democratização da educação escolar, que, por sua vez deveria ser incorporada na nova Constituição. Foi com esse objetivo que foi redigida a “Carta de Goiânia”, que apresentava um caráter de denúncia dos problemas sociais, econômicos e, por consequência a defasagem educacional do país, mas, que também tinha um caráter propositivo, apresentando princípios que os educadores pretendiam ver inscritos no texto constitucional. Lê-se na “Carta de Goiânia”:

Neste momento em que a Nação se prepara para eleger seus representantes ao Congresso Constituinte, os educadores brasileiros renovam sua disposição de luta, exigindo que os problemas educacionais sejam tratados de maneira responsável e coerente, tendo em vista as reais necessidades e interesses da população. Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, comprometem-se a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento das medidas propostas para a democratização da educação (CARTA DE GOIÂNIA, disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/carta_goiania.pdf - acesso em 18-10-2015).

Dermeval Saviani era um dos educadores que assumia esse compromisso expresso na “Carta de Goiânia” e que, enquanto um intelectual que já possuía reconhecimento de seus pares, estava totalmente engajado nesta luta pela democratização da educação e pelo cumprimento dos princípios propostos de forma coletiva pelos educadores na IV Conferência Brasileira de Educação. Entre os princípios defendidos neste ínterim, estava a competência da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Saviani (2000c), afirma que os pontos da “Carta de Goiânia” foram quase totalmente incorporados ao texto da Constituição Brasileira que foi promulgada em 05 de outubro de 1988. Enquanto eram concluídos os trabalhos da Constituinte Nacional Constituinte, os educadores começaram uma nova mobilização, ainda no ano de 1987: tratava-se do movimento em torno da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A IV CBE, realizada em Goiânia em 1986, teve como tema central a educação na Constituinte. E se encerrou com a divulgação da “Carta de Goiânia” que apresentava os pontos que os educadores propunha para compor o capítulo da educação na Constituição. De fato, a andamento dos trabalhos da Assembleia Constituinte incorporou praticamente todos aqueles pontos entre os quais figurava a manutenção da competência exclusiva da União para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Em consequência, as entidades representativas da área de educação voltaram suas atenções para o tema da LDB. Foi assim que se definiu como tema central da V CBE, a realizar-se em Brasília em 1988, as diretrizes e bases da educação nacional. E já em 1987 eu fora convidado para proferir palestra na Reunião Anual da ANPEd, em Salvador, sobre o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação”, o que de fato ocorreu em 13 de maio de 1987. No final desse mesmo ano, ao se definir a pauta do número 13 da Revista da ANDE, elegeu-se obviamente como tema central a nova LDB. Considerando que eu integrava a equipe editorial da revista, fui encarregado de redigir o artigo de fundo sobre o referido tema (SAVIANI, 2013b, p. 281).

Segundo as palavras de Saviani (2013b), os educadores que assumiram o processo de liderança dos movimentos e eventos em favor da democratização da educação, estavam bastante atentos ao desenrolar deste processo e tratavam de tomar posição para um enfrentamento junto aos representantes políticos responsáveis pela elaboração das leis naquele momento tão significativo de nossa história, em que o país passava pelo processo de transição do regime militar para a democracia, ainda que com grandes contradições e controvérsias. Vê-se também que os educadores obtiveram êxito quando se nota que os princípios da “Carta de Goiânia” foram incorporados ao texto constitucional e se propunham, a partir de então, colocar-se na dianteira do processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que derivaria dos princípios constitucionais – estava então, assim, definido o tema da V Conferência Brasileira de Educação: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Saviani, novamente inserido neste movimento, assume a responsabilidade de redigir um texto para a *Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)*, que seria publicado no 13º número deste periódico, que o tinha como membro da equipe editorial. Foi deste texto, que se originou o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases que foi o primeiro a ser encaminhado ao Congresso Nacional em 1988. Porém, não foi este projeto que deu origem à atual Lei de Diretrizes e Bases. Eis como Saviani descreve o processo de elaboração do referido texto:

O plano inicial do artigo a ser publicado no número 13 da *Revista da ANDE* não previa a formulação de um anteprojeto. Pensava-se em explicitar o sentido da expressão “diretrizes e bases”, reconstituir o seu histórico e destacar a sua importância para a educação, concluindo com a apresentação das exigências que se deveria levar em conta na elaboração da nova LDB. No entanto, à medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar na própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar

diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei (SAVIANI, 2000c, p. 36).

Foi então, que mesmo sem ser o objetivo inicial, o texto elaborado por Saviani para o número 13 da *Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)*, acabou sendo estruturado na forma de projeto de lei, conteúdo: apresentação do significado de uma lei de diretrizes e bases, justificativa da proposta e um anteprojeto, propriamente dito, em anexo, de uma Lei de Diretrizes e Bases, já na forma jurídica adequada, com Títulos, Capítulos, Artigos, Incisos, Alíneas, Disposições Permanentes e Transitórias. Este artigo de Saviani teve como título “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa” e foi concluído em fevereiro de 1988 (SAVIANI, 2013c).

Luiz Antônio Cunha (1994b), também trata deste momento em que se organizava a V Conferência Brasileira de Educação e ocorria a elaboração de um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases por parte dos educadores. Porém, há contradições entre a narrativa de Cunha (1994b) e a narrativa de Saviani (2013c).

Procurando antecipar-se à previsível corrida pela apresentação de projetos de lei de diretrizes e bases da educação nacional, a comissão organizadora da V CBE convidou Dermeval Saviani, Jacques Velloso e eu para elaborarmos o documento básico da conferência, reunindo ideias que apontassem na direção de uma LDB. Velloso foi proposto pela ANPEd, Saviani pela ANDE e eu pelo CEDES. O tempo era muito curto e a tarefa tremendamente ambiciosa para esse trio. Juntamos as ideias e fizemos uma montagem, que acabou saindo em forma de anteprojeto de lei, com muitos pontos problemáticos até mesmo para nós três. A comissão organizadora não teve como utilizar nosso texto, nem mesmo o apanhado dos princípios gerais, feito por Jacques Velloso, que seria apresentado como termo de referência para os participantes dos simpósios. No entanto, o trabalho não foi em vão. Aquele ensaio de anteprojeto, depois de muito ampliado e complexificado, foi uma das primeiras referências do projeto de LDB do deputado Octávio Elísio (CUNHA 1994b, p. 46).

Pelo relato de Cunha (1994b), o projeto apresentado pelo deputado Octávio Elísio, derivou de um anteprojeto elaborado a seis mãos: Dermeval Saviani, Luiz Antônio Cunha e Jacques Velloso. Já pelo relato de Saviani (2013c), o referido anteprojeto é o anexo do seu texto – “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa” – publicado no número 13 da *Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)*, com a contribuição de Jacques Velloso, no item que se refere ao financiamento da educação.

A redação do artigo foi concluída em fevereiro de 1988. Portanto, quando da reunião para atender ao chamado da comissão organizadora da V CBE, eu já dispunha da referida proposta. No entanto, em consonância com o relato de Luiz Antônio, não achava exequível apresentar um texto já de caráter conclusivo para a V CBE, tendo em vista a forma de funcionamento que previa a discussão em simpósios autônomos dos aspectos desdobrados do tema central. Daí, a dificuldade que enfrentamos e que

foi destacada no relato de Luiz Antônio. Dessa forma, do que me lembro, nós não chegamos, nesse grupo de trabalho, a apresentar um anteprojeto de lei. Tanto assim que o projeto apresentado por Octávio Elísio foi o texto da proposta que publiquei como anexo ao artigo do número 13 da Revista da ANDE, ampliado no capítulo do financiamento com a contribuição de Jacques Velloso, cuja especialidade era a economia da educação (SAVIANI, 2013c, p. 281-282).

Outra discordância entre Cunha e Saviani, no contexto de elaboração e apresentação do primeiro anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases em fins da década de 1980, diz respeito à seguinte afirmação de Cunha (1994b):

Lembro-me de que Jacques Velloso e eu (con)vencemos nosso companheiro de grupo de trabalho a aceitar apenas uma referência muito ligeira à politecnicidade. Saviani, meio dissidente, apresentou à reunião da ANPEd, que se realizou em Porto Alegre, naquele mesmo ano, seus subsídios para a LDB, nos quais enfatizou a questão da politecnicidade, fonte de uma polêmica ainda não esgotada (p. 46).

Saviani (2013c), esclarece que não pôde participar da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Porto Alegre (1988) e que também não encaminhou o texto que continha o anteprojeto de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pois, o mesmo fora escrito para ser publicado na *Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)* e não como trabalho a ser apresentado na reunião da ANPEd de 1988. Contudo, o texto de Saviani, contendo o anteprojeto de LDB, circulou na referida reunião:

Contudo, ocorreu que o presidente da ANPEd, Osmar Fávero, tendo tomado conhecimento de que eu havia redigido aquele texto sobre a LDB, telefonou-me pedindo autorização para fazer circular na Reunião como um subsídio informal, já que na programação oficial obviamente nada estava previsto a esse respeito. É claro que não fazia sentido negar-me a atender a esse pedido. Nessa condição, o texto circulou na ANPEd de Porto Alegre, mas eu próprio não sei exatamente a forma como se deu essa circulação. Finalmente, em julho de 1988 o artigo foi publicado na Revista da ANDE de onde veio a converter-se, com os acréscimos resultantes da contribuição de Jacques Velloso, no primeiro projeto da nova LDB que, por iniciativa do deputado federal Octávio Elísio (PSDB-MG), deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 (SAVIANI, 2013b, p. 282).

Saviani também se opõe à informação dada por Cunha (1994b), acerca do (con)vencimento feito sobre ele no que se refere à questão da politecnicidade – termo inclusive, bastante relacionado ao seu nome. Em 1989, Saviani publicou a obra “Sobre a concepção de politecnicidade, pela Editora EPSJV/Fiocruz (Rio de Janeiro). Tal obra resultou da exposição oral e não baseada em texto escrito, realizada por ele no “Seminário Choque Teórico”, que ocorreu no Rio de Janeiro de 2 a 4 de dezembro de 1987 e que foi organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. A exposição foi gravada, transcrita e publicada no livro citado, onde também foi acrescido o debate que se seguiu à sua

comunicação (SAVIANI, 2003c). Portanto, no contexto de elaboração do texto “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa”, publicado no número 13 da *Revista da Associação Nacional de Educação* (ANDE), que trazia em seu anexo um projeto de LDB, Saviani já vinha discutindo o conceito de politecnia.

Finalmente, devo dizer algo também sobre a proposta da politecnia. Na verdade, a ideia da organização do ensino médio com base na politecnia foi lançada por mim com o objetivo de contribuir para o debate visando a se atingir maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino. Em nenhum momento tive a veiosidade ou a ingenuidade de acreditar que essa proposta pudesse tornar-se vitoriosa e incorporada à legislação [...]. Fica claro, portanto, que eu não precisava ser convencido e, muito menos, vencido para “aceitar apenas uma referência muito ligeira à politecnia” na proposta para a LDB (p. 282,283).

Mas, em que consiste a politecnia na concepção de Saviani?

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. [...] A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003c, p. 136).

Essa indissociabilidade entre trabalho intelectual e manual na noção de politecnia de Dermeval Saviani, está ancorada, como todo o seu pensamento, nos referenciais do materialismo histórico, que tem o trabalho como categoria fundante e como princípio educativo geral e que busca uma formação do homem em sua totalidade, sem que isso tenha qualquer relação com formação holística ou desenvolvimento de competências e habilidades, as quais estão voltadas para interesses de mercado e não para essa formação integral do ser humano – a escola tem esse papel e pode realizá-lo à medida em que realiza o “trabalho educativo”, produzindo em cada indivíduo singular, como afirma Saviani (2005b), a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, os quais teriam acesso a uma formação que não favorece à fragmentação, mas, sim um desenvolvimento multilateral, que lhe permite compreender os elementos básicos da prática produtiva.

Vale esclarecer que pelo fato da palavra politecnia, remeter à ideia de “múltiplas técnicas”, “multiplicidade de técnicas”, corre-se “[...] o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas (SAVIANI, 2003c, p. 140). De certa, maneira, o ensino profissionalizante no

Brasil seguiu esse caminho – se propunha realizar uma formação de profissionais para o mercado de trabalho que dominavam técnicas específicas, mas, não tinham uma formação para o trabalho que pudesse dar-lhes variadas potencialidades, e muito menos pudesse lhes dar uma formação político-cidadã. A perspectiva de politecnicidade de Saviani, no entanto, se contrapõe a essa corrente tendo um compromisso ético, político e voltado para a cidadania plena.

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003c, p. 140).

A politecnicidade poderia ser uma referência importante para os dilemas enfrentados pelo Ensino Médio atual, assim como poderia ter sido para o ensino de 2º grau da década de 1980, porém como o próprio Saviani admitia desde a década de 1980, essa concepção de politecnicidade é de longo prazo e para implantá-la é necessários discutir e analisar os obstáculos que a mesma tem a enfrentar. O desafio, portanto, da década de 1980 se mantém neste início de século XXI.

Concluindo esta seção sobre as Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), é válido retomar a V CBE e o processo de elaboração anteprojeto de Lei de Diretrizes Bases de Saviani, a partir de suas próprias palavras:

A proposta em referência (projeto de Lei de Diretrizes e Bases) teve sua redação concluída em fevereiro de 1988. Em abril do mesmo ano, por iniciativa do presidente da entidade circulou na XI Reunião Anual da ANPEd realizada em Porto Alegre de 25 a 29.04.88. Em julho subsequente, como previa a pauta ordinária foi publicada na *Revista da ANDE*, nº13, pp.5-14. E no início de agosto de 1988 foi objeto de discussão na V Conferência Brasileira de Educação realizada em Brasília cujo tema central foi exatamente “a lei de diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2000c, p. 42).

Na V Conferência Brasileira de Educação, Saviani coordenou o simpósio “Fundamentos Filosóficos, Sociais, Políticos e Culturais da Educação”, tendo apresentado o texto intitulado “Os Fundamentos da Educação e a nova LDB”.

Quanto à participação de Saviani na VI Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu em São Paulo no ano de 1991, é válido destacar que ele foi um dos debatedores do simpósio “A crise do Estado e o Neoliberalismo: perspectivas para a democracia e para a educação na América Latina”, juntamente com Juan Carlos Tedesco (pesquisador argentino da área de História e colaborador da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO). Segundo Gonçalves (1998):

Em sua intervenção, Saviani afirmou que a conjuntura, no que se referia à educação, era marcada por uma crise de amplas proporções da escola pública. A essa situação de crise, que vinha se arrastando nas últimas décadas, na opinião de Saviani, se incorporava um dado novo, em fins dos anos 80, qual seja, uma inflexão no discurso, assim como na prática política, com reflexos preocupantes quanto à questão da educação pública. Entrava em pauta uma orientação política que apresentava ideias de Estado Mínimo, e acentuava-se a liberdade de mercado, com ênfase valorativa na iniciativa privada (p.118).

O que vinha se configurando no Brasil daquele início da década de 1990, era uma política de caráter neoliberal e a intervenção de Saviani na VI Conferência Brasileira de Educação (VI CBE) já apontava esse elemento. Conforme já apontado neste trabalho, os governos brasileiros da década de 1990, se valeram dos referenciais do Consenso de Washington⁹¹ (1989), para criar políticas educacionais que fortaleceram o mercado e a mão invisível do Estado. Atento a isso, Saviani se pronunciou contra esse estado de coisas na VI CBE, pois, está no bojo de seu pensamento, a valorização da educação pública de qualidade. Em termos pedagógicos, Saviani também se preocupou em analisar os impactos do avanço neoliberal sobre a educação brasileira e sistematizou essa temática no Capítulo XIV da obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, intitulado: “O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001)”.

Pelo exposto, fica evidente o engajamento de Saviani na luta pela democratização da educação e nos movimentos que se propunham a discutir todo esse processo. É nesse contexto, que consideramos que Saviani transcende a função de professor e pesquisador, se constituindo em um intelectual propositivo, ativo e mantendo a ação que começara desde o final da década de 1970: a formação de quadros para o magistério e para uma resistência ativa contra os ditames excludentes que caracterizam a educação brasileira desde os seus primórdios.

⁹¹ O Consenso de Washington (1989), entre outros acontecimentos, impôs a regulamentação do campo social de acordo com nova ordem econômica, ademais de pretender operar mudanças conceituais, canalizando as aspirações sociais e a ação comunitária por meio de projetos que não permitissem a ultrapassagem em relação às metas estabelecidas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.534).

5.2 Do primeiro anteprojeto de LDB à atual LDB – o papel do intelectual propositor

Entre a proposição de uma lei e sua aprovação muitos embates se travam, anos se passam e ideologias se aclimantam. No caso da elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovadas em 1961 e 1996, estes processos foram intensos e, de modo geral, entre os textos dos projetos originais e os textos aprovados têm-se muitas diferenças, prevalecendo forças político-econômicas que detém o poder, muito mais do que as aspirações dos educadores.

5.2.1 Fundamentos teóricos do anteprojeto de LDB de Dermeval Saviani

“A nova lei da educação – trajetória, limites e perspectivas”, de autoria de Dermeval Saviani, cuja primeira edição é de 1997, é a obra de referência para a discussão do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por ele proposto e que foi o primeiro a dar entrada na Câmara Federal, em dezembro de 1988, pelas mãos do deputado Octávio Elísio filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira pelo Estado de Minas Gerais (PSDB-MG). Nesta obra, Saviani, discute a “Educação como questão nacional”, fazendo uma breve, mas profunda análise histórica dos processos que culminaram na elaboração de leis voltadas para a educação brasileira, com destaque para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61 e 5.692/71, como elementos antecedentes da Lei 9.394/96 – a atual LDB.

Ainda em “A nova lei da educação – trajetória, limites e perspectivas”, Saviani faz referências históricas, apresenta o seu anteprojeto de LDB, esclarecendo a seguir os trâmites que levaram o anteprojeto de sua autoria a ser substituído por outro, o projeto de autoria de Darcy Ribeiro⁹², o qual transformou-se na lei 9.394/96 sancionada em 20 de dezembro de 1996. A seguir, Saviani, descreve analiticamente a *trajetória* de elaboração da Lei 9.394/96. Finalizando a obra, Saviani aponta os *limites* e as *perspectivas* da nova LDB e analisa o contexto de sua implantação.

Nesta seção destacamos alguns aspectos do processo de tramitação e apresentamos as principais considerações de Saviani, referentes à comparação entre o

⁹² Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo e educador brasileiro, autor da célebre obra “O Povo Brasileiro”. Foi um dos fundadores e primeiro reitor da Universidade de Brasília (UNB). Foi ministro da Casa Civil do Governo João Goulart e ocupava este posto quando ocorreu o Golpe de 1964. Foi vice-governador do Rio de Janeiro a partir de 1982. No Rio de Janeiro ocupou também outros cargos, tendo sido eleito senador da República em 1991 – cargo que ocupou até sua morte (1997). É um dos imortais da Academia Brasileira de Letras.

anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases de sua autoria e a Lei 9.394/96, especificamente no que se refere ao conceito de sistema, à politecnicidade à organização da cultura superior – três referências muito articuladas com o pensamento de Dermeval Saviani. Destacamos também o seu papel como intelectual proponente, já evidenciado quando tratamos da Pedagogia Histórico-Crítica e também agora, mais uma vez destacado, por ser o autor do primeiro anteprojeto de LDB no contexto da redemocratização.

O primeiro aspecto a ser considerado é que o processo de elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), foi marcado por momentos de expressão democrática propriamente dita, pois, foi possível diálogos entre membros do Legislativo e destes com a sociedade civil, mas, também por recuos conservadores e por articulações que levaram à aprovação de uma lei adequada à perspectiva neoliberal que se consolidava no Brasil a partir do início da década de 1990. Saviani (2000c) afirma que é possível identificar quatro momentos no processo de elaboração, discussão e aprovação da atual LDB, que, se processam do final do mandato do presidente José Sarney ao primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. O primeiro momento corresponde ao período de dezembro de 1988, quando o deputado Octávio Elísio encaminhou o anteprojeto de autoria de Saviani à Câmara dos Deputados Federais, ao início de março de 1990, assim, delimitado à fase do final do mandato do presidente José Sarney; o segundo momento, corresponde à fase do governo do presidente Fernando Collor (março de 1990 a setembro de 1992); o terceiro momento corresponde ao governo do presidente Itamar Franco, entre outubro de 1992 e dezembro de 1994 e, finalmente, o quarto momento, corresponde à fase inicial do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), de janeiro de 1995 à promulgação da atual LDB em dezembro de 1996.

Conforme já apontado, o primeiro anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que deu entrada na Câmara dos Deputados após a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988 e que estabelecia a competência da União para a elaboração de uma lei desta natureza, foi de autoria de Dermeval Saviani, que elaborou tal anteprojeto a partir do convite da *Revista da ANDE* (Associação Nacional de Educação) no contexto em que se discutia entre os educadores uma série de questões relacionadas à elaboração de uma nova LDB para o Brasil. Sem ter a pretensão inicial de fazer um anteprojeto de lei, foi nesta estrutura que o texto de Saviani acabou se apresentando e teve como título “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa”. Este texto, concluído em fevereiro de 1988, foi publicado no referido periódico em julho do mesmo ano.

Ainda em 1988, o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), elaborado por Saviani, deu entrada na Câmara dos Deputados Federais, pelas mãos do deputado Octávio Elísio, sob o número 1.258-A/88 e já contando com a ampliação no Título IX, que tratava dos recursos para a educação. Tal ampliação se deu com a contribuição de Jacques Velloso, que tinha especial domínio do tema. O anteprojeto possuía dez Títulos e 68 artigos, entre os quais queremos destacar o Título I – “Dos fins da Educação”, o Título IV – “Do sistema nacional de educação” e os objetivos dos ensinos de primeiro e segundo graus, bem como do ensino superior, apresentados, respectivamente nos artigos 16 e 17 (Título VI), 35 (Título VI, Capítulo III) e 42 (Título VII) (SAVIANI, 2000c).

Mas, antes de tratar dos temas e títulos do anteprojeto de lei, é preciso esclarecer o que Saviani entende por diretrizes e bases – tal esclarecimento é sobretudo importante, e no texto “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa”, Saviani o faz, assim como na obra “A nova lei da educação – trajetória, limites e perspectivas”, de onde extraímos as explicações dos termos. Por “diretrizes”, Saviani considera as linhas gerais do sistema nacional de educação e por “bases” os graus educacionais sobre os quais se constrói o arcabouço da educação nacional. Diretrizes e Bases também podem ser entendidos como, objetivos proclamados e objetivos reais, respectivamente.

Assim, um dado texto de LDB, os objetivos proclamados fluirão diretamente dos títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, que definem o conceito de educação, o direito, o dever e a liberdade de educar e, de certo modo, a conformação do sistema ou organização geral da educação. Já a identificação dos objetivos reais exigirá o exame dos títulos relativos às bases, isto é, a organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos de decisão, as formas de gestão e os recursos para a manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos (SAVIANI, 2000c, p. 190-191).

Compreendido o que Saviani entende por “Diretrizes e Bases”, é importante apontar que em sua proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases, a educação nacional seria inspirada nos ideais de igualdade, liberdade, democracia, solidariedade humana e bem-estar social. Tais ideais, Saviani esclarece que não estão vinculados à perspectiva liberal, muito pelo contrário, estão vinculados à perspectiva oposta, ou seja, aos ideais socialistas: “[...] trata-se de uma proposta de inspiração socialista” (SAVIANI, 2000c, p. 194). Vê-se o compromisso explícito de Saviani com o socialismo. E o que evidenciaria tal perspectiva? A estrutura pensada por Saviani para a organização dos ensinos de primeiro e segundos graus (atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o ensino superior, que, respectivamente atuariam na superação das contradições entre homem e sociedade, homem e trabalho, homem

e cultura e isso, evidentemente que dentro de um sistema nacional de educação propriamente dito. Lê-se sobre a Educação Fundamental:

Art. 16 – A educação fundamental abrange o período correspondente à faixa etária dos zero aos dezessete anos e tem por objetivo geral o desenvolvimento omnilateral dos educandos de modo a torná-los aptos a participar ativamente da sociedade.

Art. 17 – A educação fundamental compreende três etapas: educação anterior ao 1º grau, de zero a seis anos; educação de 1º grau, dos sete aos catorze anos; e educação de 2º grau, dos quinze aos dezessete anos (SAVIANI, 2000c, p. 45).

A partir dessa estrutura, a educação escolar de 1º e 2º graus seria organizada em séries anuais, com no mínimo duzentos dias letivos, jornada diária de pelo menos quatro horas, sendo oferecidas condições de acesso a alunos portadores de deficiências físicas e/ou mentais, bem como àqueles que não tiveram condições de estudar em idade própria.

Saviani (2000c) argumenta que a estrutura escolar vigente no Brasil, fundamentada na concepção liberal de educação, consubstanciada nas leis 4.024/61 e 5.692/71, favorecia as contradições homem e sociedade, homem e trabalho, homem e cultura, pois, correspondia aos interesses da burguesia, independentemente de se valer dos princípios pedagógicos tradicionais ou escolanovistas.

Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto (SAVIANI, 2000c, p. 192).

Em que medida a proposta de estrutura da educação fundamental do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de Saviani, poderia romper com a estrutura escolar burguesa então vigente, especificamente no que concerne à educação de primeiro grau e à superação da contradição homem e sociedade? O conceito chave para responder a esta questão, é omnilateralidade presente na proposta de Saviani como um objetivo da educação fundamental. Omnilateralidade se opõe a unilateralidade, enquanto o primeiro se vincula à concepção socialista ancorada no pensamento de Karl Marx, a segunda é expressão de cunho liberal burguês. Vale dizer que o conceito de omnilateral ou onilateral está vinculado à concepção de politecnia, também indicada por Saviani em seu anteprojeto de LDB.

Segundo Sandra Soares Della Fonte (2014), o termo omnilateral aparece pela primeira vez nos Manuscritos econômico-filosóficos (1844), de autoria de Karl Marx:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são

imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...]. (MARX, 2004⁹³, p. 108, apud DELLA FONTE, 2014, p. 388).

Assim é que a perspectiva da omnilateralidade se propõe a uma formação total do homem, se opondo a uma formação fragmentada que favorece o processo de alienação, na direção da superação da dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual e na afirmação coletiva dos sujeitos histórico-sociais. Esta é a perspectiva da proposta do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases de Saviani:

Eis por que, contrapondo-nos à concepção liberal, preconizamos em nossa proposta preliminar de LDB uma educação de primeiro grau (ensino fundamental) que supere a contradição entre o homem e a sociedade garantindo uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão [...] (SAVIANI, 2000c, p. 193-194).

Que componentes curriculares estariam presentes no ensino de primeiro grau como elementos formadores na perspectiva da omnilateralidade, os quais têm como perspectiva a capacitação dos indivíduos para viver e atuar em sociedade? Basicamente, os componentes curriculares elencados por Saviani, para o ensino primário, em seu anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases eram: linguagem escrita e matemática (indispensáveis na sociedade atual); ciências naturais (favorecem a compreensão das transformações operadas pelo homem sobre o meio ambiente); ciências sociais (História e Geografia: favorecem a compreensão das relações entre os homens).

Como se vê, a própria organização da escola de primeiro grau está centrada no trabalho, o qual determina em última instância, o conteúdo curricular. Entretanto, se no primeiro grau a relação é implícita e indireta, no segundo grau a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de segundo grau será, então, o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2000c, p. 39).

Em consonância com a perspectiva da formação omnilateral na educação de primeiro grau e na explícita relação entre educação e trabalho, Saviani, propôs, em seu anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que o segundo grau fosse centrado na ideia de politecnia, como se pode ler no Artigo 35 do referido projeto:

Artigo 35 – A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária

⁹³ MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (SAVIANI, 2000c, p. 47).

Já foi apresentado no presente trabalho, o que Saviani entende por politecnia, que, trata-se de uma formação que se destina a superar a dicotomia trabalho intelectual / trabalho manual, por isso está vinculada à perspectiva da omnilateralidade. A perspectiva da politecnia expressa o vínculo entre educação e trabalho quebrando a contradição que este vínculo tem na perspectiva da educação burguesa.

Eis também por que, pela mesma razão, propomos uma educação de segundo grau (ensino médio) que, centrada na ideia de politecnia, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens (SAVIANI, 2000c, p. 194).

Na prática, como Saviani considerava ser preciso estruturar o ensino de 2º grau, tendo em vista o referencial da politecnia, que pressupõe o domínio de uma multiplicidade de processos e técnicas de produção e não mera especialização? E em que a politecnia se diferencia da ensino profissionalizante?

Saviani (2000c) afirma que o ensino de segundo grau na perspectiva da politecnia necessita de escolas onde existam oficinas, capazes de propiciar aos alunos a manipulação de processos práticos básicos da produção, o que não significa reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo, antes, trata-se de possibilitar aos alunos o domínio de técnicas diversificadas e não o adestramento para exercer este ou aquele trabalho especificamente. Tem-se aí, a distinção entre politecnia e ensino profissionalizante, onde a formação se aproxima de um adestramento, onde algumas habilidades são desenvolvidas para a realização de determinados trabalho, pois, não propicia ao aluno o acesso ao conhecimento dos fundamentos de tais habilidades e não se articulam estas habilidades com o conjunto do processo produtivo.

Se a omnilateralidade no primeiro grau, teria como objetivo a superação da contradição homem e sociedade e a politecnia, no segundo grau, teria como objetivo a superação da contradição homem e trabalho, o ensino superior, na perspectiva do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases de autoria de Saviani, teria como objetivo, a superação da contradição homem e cultura.

Artigo 42 – A educação de 3º grau tem por objetivos a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, a formação de profissionais de nível universitário e a difusão e discussão sistemática da cultura superior aberta à participação de toda a população (SAVIANI, 2000c, p. 47).

A perspectiva de Saviani quanto ao ensino superior, apresentada em seu anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), trazia uma inovação: a criação da organização da cultura superior, que seria um mecanismo de articulação entre os trabalhadores e os estudantes das universidades, que favoreceria a vinculação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Vale apontar que a função da organização da cultura superior não se confunde com a função da extensão universitária, onde a classe trabalhadora recebe diferentes “serviços” dos estudantes universitários, sendo agentes passivos do processo. Na organização da cultura superior o objetivo é evitar a passividade intelectual dos trabalhadores e o academicismo dos universitários – tal proposta de Saviani está ancorada na perspectiva que Gramsci tinha acerca das Academias. Assim Saviani define a função do ensino superior e a organização da cultura superior:

Para a educação de terceiro grau propôs-se uma concepção que implica também uma inovação. Além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. Terminada a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo através da ocupação profissional ou a especialização universitária. Ora, em lugar de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata-se de organizá-lo. É necessário, pois que eles disponham de organizações culturais através das quais possam participar em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão (SAVIANI, 2000c, p. 40).

A organização da cultura superior feita pelo ensino de terceiro grau propiciaria, segundo Saviani, a superação da contradição homem cultura, ratificando o compromisso com a igualdade, a liberdade, a democracia e a solidariedade humana presentes como princípios da educação nacional na perspectiva de seu anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), fundamentado no socialismo e, por consequência na articulação entre educação e trabalho.

Toda a estrutura do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de Saviani tem como eixo: a constituição de um **sistema nacional de educação**. Tal preocupação está presente em seus estudos desde a época em que se doutorou – o título de sua tese, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1971, foi “**O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**”, cujo objeto de análise foi o texto da primeira LDB do Brasil, a Lei 4.024/61 e sua conclusão incidiu sobre a ausência de sistema nacional de educação em nosso país, o que não se articulou também nem por leis anteriores nem por leis posteriores à LDB de 1961 e, que agora, no contexto da

redemocratização do país, se vislumbrava como uma possibilidade, pois, uma nova LDB estava para ser escrita e promulgada pelas vias democráticas. Tendo em vista a constituição de um sistema nacional de educação – algo que as nações modernas já o haviam feito desde o século XIX – o anteprojeto de LDB de Saviani estabelecia:

Artigo 5º - Haverá pois no país um sistema nacional de educação constituído pelos vários serviços educacionais desenvolvidos no território nacional, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente, conforme disposto na presente lei.
Artigo 6º - O sistema nacional de educação articulará as redes federal, estadual, municipal e particular nos diferentes graus, modalidades e tipos de educação (SAVIANI, 2000c, p. 44).

O estabelecimento de um sistema nacional de educação tem por princípio “ultrapassar a falta de unidade e de harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país” (SAVIANI, 2000c, p. 37). É importante notar que no texto do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de Saviani, propositadamente não foi utilizada a expressão “sistema de ensino”, tendo em vista “resguardar o caráter de unidade que se entende ser a marca distintiva da noção de sistema” (SAVIANI, 2000c, p. 37). Visto que o sistema corresponde a unidade e a fragmentação em sistemas de ensino, favorece a fragmentação desta unidade, da mesma forma que o estabelecimento de várias instâncias normativas, razão pela qual no anteprojeto de LDB de Saviani, eram previstas apenas duas instâncias: a federal e a estadual. A instância estadual poderia efetuar as adequações que fossem necessárias para ajustar a norma federal às especificidades regionais, sem contudo, perder de vista a coerência com a unidade, a intencionalidade, a coerência interna e externa prevista na noção de sistema nacional.

Do ponto de vista lógico, parece evidente a relação de implicação entre os conceitos de “lei de diretrizes e bases da *educação nacional*” e de “sistema *nacional de educação*”. Quando a Constituição determina que a União estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional, obviamente está pretendendo com isso que a educação, em todo o território do país, seja organizada segundo as diretrizes comuns e sobre bases também comuns. E a organização educação com essas características se chama “sistema nacional de educação”. [...] Com efeito, sistema não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade. Ao contrário, participam do todo, integram o sistema, na forma das respectivas especialidades. [...] Em verdade, sistematizar significa reunir, ordenar, articular elementos enquanto pares de um todo. E esse todo articulado é o sistema (SAVIANI, 2000c, p. 206⁹⁴).

Se há uma relação de implicação entre os conceitos de “lei de diretrizes e bases da educação nacional” e de “sistema nacional de educação”, questiona-se: Por que o Brasil,

⁹⁴ Grifos no original.

tendo Lei de Diretrizes e Bases (LDB), desde 1961 (Lei 4.024/61), com reformulações em 1971 (Lei 5.692/71), não foi capaz de criar um sistema nacional de educação? Existem uma série de fatores que incidem sobre esta questão como o choque de interesses entre ensino religioso e ensino laico, entre educação pública e educação particular, entre centralização e descentralização, entre outros fatores de dimensão política como a vigência de um regime militar por 21 anos, onde foram cerceados os interesses populares, procurando esvaziar a educação de sua dimensão política e um processo de redemocratização onde prevaleceram interesses classistas, caminhando para a adoção do referencial neoliberal.

Em sua tese de doutorado (1971), Saviani apresentou quatro hipóteses explicativas da ausência de sistema nacional de educação no Brasil naquele contexto. Fica nos algumas questões: a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), resolveu o problema deixado pelas LDBs anteriores? Terá esta lei estabelecido um sistema nacional de educação? Em caso negativo, as hipóteses levantadas por Saviani em sua tese de doutoramento continuariam válidas? As hipóteses são: 1. Relação entre a ausência de sistema educacional e a estrutura de classe; 2. Relação entre a ausência de sistema educacional e as posições de grupos em conflito; 3. Relação entre a ausência de sistema educacional e o problema do “transplante cultural”; 4. Relação entre a ausência de sistema educacional e a “insuficiência teórica dos educadores”. Estas hipóteses serão confrontadas com a atual LDB no que se refere à questão do sistema nacional de educação.

É ainda importante destacar que, Saviani, desde o momento imediatamente anterior à entrada do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de sua autoria, na Câmara dos Deputados Federais, até o momento imediatamente após a promulgação da atual LDB, fez um incansável trabalho junto aos educadores brasileiros discutindo inúmeros aspectos relacionados a esta lei que tramitava no Congresso Nacional, exercendo um papel de liderança fora do âmbito político-partidário, mas, engajado na luta pela escola pública – o seu papel de intelectual propositor se consolidava no cenário nacional, indo além do espaço acadêmico. Entre 1987 e 1997, Saviani proferiu dezessete Conferências, seis palestras, duas aulas inaugurais sobre assuntos relacionados à LDB. Também foi coordenador e participante de cinco simpósios, participou de três debates, um encontro, realizou um mini-curso, deu três entrevistas, escreveu artigo, participou como membro avaliador de uma defesa de tese e de uma qualificação de doutorado – todas estas atividades estavam relacionadas ao tema LDB. E, ainda, realizou uma exposição no Painel sobre o Projeto da LDB, na Câmara dos Deputados, em Brasília, no dia 05 de outubro de 1989, versando sobre o tema “Educação e Trabalho” (SAVIANI, 2000c). Vê-se por esses eventos, dos quais Saviani participou, a sua destacada

atuação que se fez presente em universidades, prefeituras e secretarias de diferentes regiões do país. A título de exemplo: esteve no Maranhão, no Ceará, no Rio Grande do Sul, na Bahia, no Paraná, na Paraíba, em São Paulo, em Minas Gerais, em Goiás, no Rio de Janeiro e em Pernambuco – exercendo de fato o papel que lhe cabia enquanto intelectual comprometido com a democratização da educação.

5.2.2 Do anteprojeto de LDB de caráter socialista à LDB de caráter neoliberal – Dermeval Saviani e a opção pela resistência ativa

O anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de autoria de Dermeval Saviani e que deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, pelas mãos do deputado Octávio Elísio, e cujos fundamentos foram discutidos na seção anterior, tem fundamentos ancorados nos referenciais do socialismo e tem como ponto de partida as condições existentes do Brasil, particularmente da educação brasileira, no contexto em que foi escrito, vislumbrando a organização de um sistema nacional de educação, capaz de promover a expansão da escolarização pública e de qualidade para todos. No entanto, não foi este o projeto a ser aprovado e transformado em LDB pela Lei 9.394/96 – uma série de conflitos de interesses envolvendo o Legislativo e o Executivo Federal, daria origem a uma lei bem diferente do primeiro projeto apresentado em 1988.

Já em 15 de dezembro de 1988 o próprio Octávio Elísio apresenta uma primeira emenda de autor, seguida de uma segunda em 04.04.89 e de uma terceira em 13.06.89, submetido à apreciação da Comissão de Constituição, Justiça e Redação, o projeto obteve parecer favorável à “constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa”, aprovado pela comissão em 29 de junho de 1989 (SAVIANI, 2000c, p. 57).

A aprovação na Câmara dos Deputados Federais do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de Saviani, com as emendas do deputado Octávio Elísio, quanto à “constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa” em um tempo relativamente curto (seis meses dos quais devem ser excluídos o tempo de recesso dos parlamentares), quando se trata de análises realizadas por comissões internas do Legislativo, demonstra que embora Saviani nunca tenha ocupado algum cargo legislativo, foi capaz de elaborar um anteprojeto de lei nas normas consideradas adequadas e com conteúdo pertinente à condição da educação que se tinha e que se pretendia. Tal constatação, reforça a nossa tese do papel de Saviani como intelectual propositor que, indo além das reflexões no âmbito acadêmico se projeta no

âmbito político, especificamente no âmbito da proposição de uma lei de grande significado no contexto da redemocratização.

O início do processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na Câmara dos Deputados, foi marcado pelo exercício da democracia, como atestou o então deputado Jorge Hage, que desde março de 1989, passou a ser o relator do projeto de LDB em discussão: “talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional” – tais palavras podem ser lidas em Saviani (2000c, p. 57). Jorge Hage (PSDB-BA) foi indicado como relator pela Comissão de Educação, Cultura e Deporto da Câmara, cujo presidente era o deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), que tendo constituído um Grupo de Trabalho da LDB, coordenado por Florestan Fernandes⁹⁵ (PT-SP), o indicou como relator (SAVIANI, 2000c).

Enquanto o anteprojeto original de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de autoria de Saviani, já com as emendas do deputado Octávio Elísio, era discutido pelas comissões já citadas no âmbito da Câmara dos Deputados, foram propostos outros “[...] sete projetos completos [...], 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos” (SAVIANI, 2000c, p. 57). Além de inúmeras sugestões originárias de diversas fontes e locais da sociedade civil, as quais eram encaminhadas ao relator Jorge Hage, configurando assim, o aspecto democrático de discussão da LDB.

De início importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta esteve mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE (as duas últimas, depois, se integraram a CNTE), OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME e UNE, além das seguintes entidades convidadas: CNBB, INEP e AEC (SAVIANI, 2000c, p. 57).

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foi fundado em 1986 e teve papel destacado tanto no processo de elaboração da Constituição promulgada em 05 de outubro de 1988, quando no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases e vale destacar, que o Fórum congregava várias entidades ligadas à educação no âmbito da pesquisa, aos docentes e outros profissionais da educação e de trabalhadores de outros setores. Saviani,

⁹⁵ Florestan Fernandes (1920-1995), sociólogo brasileiro considerado o fundador da Sociologia Crítica no Brasil. Comprometido com os ideais da democracia, foi alvo de perseguição durante o Regime Militar. Foi Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) por dois mandatos 1987-1990 e 1991-1994.

teve papel destacado neste Fórum, mesmo porque era membro da Associação Nacional de Educação (ANDE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), etc. Segundo Valadares e Rocha (2006):

Durante o processo da Constituinte surge, entre as diversas iniciativas dos movimentos sociais organizados na educação, a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Este congregou diversas entidades implicadas com a educação em defesa de sua publicização, buscando garantir um espaço de dignidade no texto constitucional. Sua atuação durante o processo da Constituinte, privilegiando o parlamento como espaço de luta, logrou grandes vitórias para a educação nacional, onde foi, principalmente, garantida a educação como direito de todos e dever do Estado. No entanto, também foram expressivas suas derrotas em relação aos setores privados e religiosos que, apesar da intensificação das lutas contra o desvio de verbas públicas, obtiveram garantias de recursos por designação constitucional. Após a aprovação da Constituição de 1988, o FNDEP tem como objetivo a implementação de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Nacional (p. 66).

No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada pela Lei 9.394/96, é possível afirmar que, assim como ocorreu no processo da Constituinte, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública obteve vitórias e fracassos, mas, de todo modo, evidenciou a participação de intelectuais, docentes e trabalhadores na luta pela escola pública de qualidade para todos e Saviani estava entre os intelectuais de liderança deste movimento (VALADARES; ROCHA, 2006).

Voltando ao processo de tramitação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na Câmara dos Deputados, é importante destacar o papel do relator Jorge Hage, que segundo Saviani (2007c, p. 57): “demonstrou competência, tenacidade, capacidade de trabalho, habilidade de negociação e foi incansável no empenho em ouvir democraticamente todos os que, a seu juízo, pudessem de alguma forma contribuir para o equacionamento da matéria em pauta [...]”. Depois de serem ouvidas cerca de 40 entidades e instituições em audiências públicas, o projeto em questão foi à negociação e votação na Comissão de Educação, Cultura e Deporto da Câmara dos Deputados, agora presidida pelo Deputado Carlos Sant’Anna – tal processo transcorreu entre 09 de maio e 28 de junho de 1990. Desta rodada de negociação e votação, surgiu a terceira versão de um projeto de LDB: a primeira era o texto original de autoria de Saviani, a segunda contava com as emendas realizadas pelo deputado Octávio Elísio e agora, nascia o “Substitutivo Jorge Hage”, composto por 172 artigos, distribuídos em 20 capítulos, enquanto o projeto original possuía 68 artigos, distribuídos em três capítulos e dez títulos (SAVIANI, 2000c).

Contrapondo o anteprojeto original – de sua autoria – ao “Substitutivo Jorge Hage”, Saviani (2000c), considera que o texto possuía um tom geral progressista e apontou os pontos que considerou positivos e negativos no texto aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Deporto da Câmara dos Deputados em 28 de junho de 1990. Entre os pontos positivos Saviani (2000c) apontou: 1. A abrangência da lei; 2. A tentativa de se configurar um sistema nacional de educação; 3. A regulamentação de pré-escola (educação infantil); 4. Algum avanço no Ensino Médio; 5. A redução da jornada de trabalho do aluno-trabalhador; 6. A instituição do salário-creche; 7. A delimitação do que pode e do que não pode ser considerado como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Quanto aos pontos negativos do “Substitutivo Jorge Hage”, Saviani (2000c) apontou: 1. Como o conceito de sistema foi esvaziado de seu sentido específico; 2. A forma como foi estabelecida a composição do Conselho Nacional de Educação, favorecendo o corporativismo; 3. A normalização do Fórum Nacional de Educação que, no entanto, continuaria sendo um órgão consultivo e não deliberativo; 4. A manutenção do Conselho Nacional de Formação Profissional que, de certa forma atuaria paralelamente ao Conselho Nacional de Educação; 5. A questão da organização da cultura superior; 6. A forma de credenciamento e avaliação do ensino superior; 7. A questão da educação á distância; 8. A questão da carreira do professor; 9. A questão dos recursos para as escolas particulares.

Não sendo objeto específico do presente trabalho, fazer uma análise de cada um destes pontos positivos e negativos do “Substitutivo Jorge Hage”, que foram apresentados por Saviani (2000c), destacamos apenas a questão do sistema nacional de educação, que sendo uma preocupação premente de Saviani, aparece nos pontos positivos e negativos. Vale destacar também, que no “Substitutivo Jorge Hage”, o ensino médio vinculado a uma formação politécnica foi mantido (pelo menos até este estágio do processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases), porém, a organização da cultura superior foi suprimida. Se ainda havia a possibilidade de, pela forma de organização do ensino de 2º grau (ensino médio), superar a contradição entre homem e trabalho, a possibilidade pela via do ensino superior, de superar a contradição entre homem e cultura, já foi obstaculizada. Mas, tratemos da questão do sistema nacional de educação.

Capítulo V do “Substitutivo Jorge Hage”: Do sistema nacional de educação – eis aí o ponto positivo apontado por Saviani (2000c), pois:

A consagração da noção de sistema nacional de educação no texto legal pode abrir caminho para a construção de uma escola comum, extensiva a todo o território nacional, unificada pelos mesmos objetivos, organizada sob normas também comuns e regida pelo mesmo padrão de qualidade (p. 59).

Onde estaria então o problema se o projeto de lei, denominado “Substitutivo Jorge Hage” mantinha a proposta de estabelecer um sistema nacional de educação? O problema estaria, segundo Saviani (2000c), que, a rigor, a noção de sistema ficou muito ampliada, ao incluir, por exemplo, as experiências de educação popular e, se descaracterizou quando, por exemplo, o termo sistema foi utilizado para se referir a particularidades como “sistema público de ensino”, “sistema particular de ensino”, etc. As particularizações favoreceriam as ambiguidades e a noção de sistema que pressupõe uma unidade coesa se fragmenta, dificultando, assim, a constituição de fato de um sistema nacional de ensino. Foi com essas ambiguidades que o “Substitutivo Jorge Hage” foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Deporto da Câmara, mas, teria que ser aprovado em outras instâncias, como a Comissão de Finanças, onde logrou aprovação no segundo semestre de 1990. Depois desta instância, o projeto foi encaminhado ao Plenário da Câmara no primeiro semestre de 1991, e retornou às comissões onde permaneceu até o primeiro semestre de 1993, sendo finalmente aprovado em 13 de maio de 1993 – seguiria, enfim para o Senado, com prevê a estrutura legislativa do Brasil: o projeto que dá entrada na Câmara dos Deputados, só depois de aprovado nesta instância, segue para o Senado e, se houver sugestões de alteração volta para a Câmara para deliberação final e segue para a sanção do Executivo que tem poder de veto, neste caso, o projeto volta para a Câmara que pode manter ou derrubar os vetos. Se um projeto der entrada no Senado, segue-se o mesmo caminho, invertendo-se as posições, sendo também possível que “[...] estando um projeto tramitando em uma das casas, surja outro projeto sobre a mesma matéria na outra casa. Nesse caso, prevalece o projeto que for aprovado antes, transformando a outra casa em câmara revisora” (SAVIANI, 2000c, p. 127).

Vale apontar que, enquanto o projeto original da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tramitava nas comissões da Câmara dos Deputados, vindo a se constituir no “Substitutivo Jorge Hage” que foi aprovado na plenária da referida casa, transcorreram-se cinco anos (1988-1993), havendo sido encerrado o mandato do presidente José Sarney, eleito e impedido de governar o presidente Fernando Collor e Itamar Franco presidia o país. No Legislativo, evidentemente que novas correlações de força se delinearam e projeto paralelos de LDB deram entrada ao longo deste tempo no Senado. Um destes projetos foi de autoria do Senador Jorge Bornhauser (PFL-SC), que deu entrada no Senado em 1989 e, por pressão do Fórum Nacional de Educação teve sua tramitação sustada. Outro projeto, de autoria do senador Marco Maciel (PFL-PE) chegou a ser cogitado no Senado em 1990, mas, um compromisso foi firmado entre o referido senador e Jorge Hage – o Senado esperaria o fim da tramitação do projeto de LDB na Câmara, o que porém, não ocorreu.

Entretanto, dois anos depois, alterado o contexto político e a correlação de forças, deu entrada naquela Comissão [de educação] do Senado⁹⁶, em 20 de maio de 1992, um projeto de LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) e assinado também pelos senadores Marco Maciel (PFL-PE), e Maurício Correa (PDT-DF), tendo sido indicado relator o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP), ficando, porém, sem ser apreciado. O referido projeto tinha uma concepção e um conteúdo inteiramente diverso daquele que tramitava na Câmara (SAVIANI, 2000c, p. 128).

O projeto do senador Darcy Ribeiro, possuía 100 artigos, distribuídos em dez títulos e, em linhas gerais: omitia a questão do sistema nacional de educação e do Conselho Nacional de educação, propunha a educação básica com um primário e ginásio de cinco anos cada um. Saviani (2000c) faz uma contundente crítica a este projeto que foi gestado com base na democracia representativa, enquanto o que tramitava na Câmara dos Deputados Federais havia sido gestado com base na democracia participativa. Nos primeiros meses de 1993, enquanto não se resolviam os processos de negociação e votação na Câmara dos Deputados Federais, o senador Darcy Ribeiro, tendo agora como relator de seu projeto, o senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB-CE), pois a essa altura, o senador Fernando Henrique Cardoso (que fora o primeiro relator do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do senador Darcy Ribeiro) já era Ministro da Economia do governo Itamar Franco, teve seu projeto aprovado pela Comissão de Educação do Senado – era dia 02 de fevereiro de 1993. Porém, um revés ocorreria aí, Itamar Franco nomeou o Prof. Murílio Hingel para o Ministério da Educação que era favorável ao projeto de LDB que tramitava na Câmara e o projeto de autoria de Darcy Ribeiro não pode seguir para a plenária do Congresso, voltando para a Comissão de Educação “[...] frustrara-se, desta vez, a tentativa de Darcy Ribeiro de “roubar a cena” da LDB do protagonismo da Câmara dos Deputados” (SAVIANI, 2000c, p. 130). Frustrara-se desta vez, pois, seria o projeto de autoria de Darcy Ribeiro que se constituiria na atual LDB.

Finalmente, aprovado o “Substitutivo Jorge Hage” na Câmara em 13 de maio de 1993, o mesmo foi encaminhado ao Senado, onde foi identificado como PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101, de 1993 e teve como relator na Câmara de Educação, o senador Cid Sabóia (PMDB-CE) – o mesmo que fora o relator e que aprovou na referida câmara o projeto de Darcy Ribeiro, o que de certa forma provocou alguns temores entre os intelectuais, educadores e membros do legislativo comprometidos com o projeto de que viera da Câmara, mas, a atuação de Sabóia se mostrou alinhada aos princípios democráticos, favorecendo, inclusive a interlocução com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e com entidades

⁹⁶ Comissão de Educação.

educacionais. O resultado foi o surgimento de um novo substitutivo – o “Substitutivo Cid Sabóia”, que também incorporou alguns aspectos do projeto que fora apresentado pelo senador Darcy Ribeiro. Este novo substitutivo foi aprovado na Comissão de Educação do Senado e seguiu para plenária – era dezembro de 1994 e, um novo governo tomaria posse em 01 de janeiro de 1995 e uma nova correlação de força se delinearía. Era o início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso que, nomeou Paulo Renato Costa Souza como Ministro da Educação, que traria para o alto escalção do Ministério da Educação algumas pessoas da gestão de José Goldenberg, que fora Ministro da Educação no governo do presidente Fernando Collor, os quais eram partidários do projeto de LDB de Darcy Ribeiro. O novo governo, logo de início se mostrou contrário tanto ao “Substitutivo Jorge Hage”, como ao “Substitutivo Cid Sabóia” e em uma manobra bem pensada, colocou o senador Darcy Ribeiro na Comissão de Constituição e Justiça do Senado, que encontrou várias “inconstitucionalidades” nos dois projetos de LDB, tanto no da Câmara como no Senado (SAVIANI, 2000c).

É neste ponto que reaparece a discussão sobre o sistema nacional de educação, que originário do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de Saviani, se manteve no “Substitutivo Jorge Hage”, mas, que ao ser encaminhado da Câmara dos Deputados para o Senado com o relatório da Deputada Federal Ângela Amin, teve o seu Título V alterado de “Do Sistema Nacional de Educação” para “Da Organização da Educação Nacional” – mudava-se o título, mas, não o conteúdo, por enquanto – foi uma meia vitória dos deputados que acusaram o referido item de inconstitucionalidade. Vale lembrar que no projeto de LDB de autoria do senador Darcy Ribeiro, não havia a proposta do estabelecimento de um sistema nacional de educação, por isso, quando o referido senador assumiu a Comissão de Constituição e Justiça do Senado, tratou de encontrar uma série de inconstitucionalidades acerca da proposta de um sistema nacional de educação para o Brasil que viera da Câmara dos Deputados.

Acerca da inconstitucionalidade dos termos estabelecidos no projeto de Lei de Diretrizes e Bases que viera da Câmara para o Senado, Saviani (2000c), argumenta:

Considerar, pois, como inconstitucional a inclusão do tema relativo ao sistema nacional de educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma *contradictio in terminis*, é a própria contradição lógica. E isto porque a LDB implica o sistema. [...] Quando [...] se pensa numa lei específica da educação, é porque se está visando à sua sistematização e não apenas sua institucionalização [...]. Com efeito por diretrizes e bases se entendem fins e meios, ao serem estes definidos em termos nacionais pretende-se não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas organizar a forma, isto é, os meios através dos quais os fins serão atingidos. E a organização intencional dos meios com vistas a se atingir os fins

educacionais preconizados em âmbito nacional, eis o que se chama “sistema nacional de educação” (p. 206,207).

A contradição lógica imperou no processo de tramitação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e uma questão nominalista favoreceu aqueles que pretendiam o não uso do termo sistema nacional de educação e, sobretudo o não estabelecimento de tal sistema – na Constituição não aparece o termo “sistema nacional de educação”, mas apenas “sistema de ensino”. Com esse rigor Darcy Ribeiro obstaculizou, na Comissão de Constituição e Justiça do Senado, tanto a aprovação do projeto que viera da Câmara (“Substitutivo Jorge Hage”) como o “Substitutivo Cid Sabóia” (do Senado) e tratou de apresentar um Substitutivo de sua autoria, que, rapidamente foi aprovado pela referida comissão por ele mesmo presidida.

Diante de uma certa comoção que se seguiu à inteira mudança de rumo a que fora conduzido o projeto de LDB, o senador Ribeiro foi apresentando sucessivas versões de seu substitutivo incorporando emendas que atenuassem de algum modo as resistências e o mal estar provocados pela estratégia acionada que ficou conhecida como “manobra regimental” (SAVIANI, 2000c, p. 160).

A “manobra regimental” deu o resultado que seus autores esperavam e a última versão do “Substitutivo Darcy Ribeiro” foi aprovada no Plenário do Senado em 08 de fevereiro de 1996. Qual foi a estrutura e base do conteúdo aprovado? Um texto híbrido derivado de elementos do texto oriundo da Câmara dos Deputados com elementos do primeiro projeto de autoria de Darcy Ribeiro que deu entrada no Senado e de seu Substitutivo. Este texto deu conta de não prever nem nominalmente e nem no conteúdo, o estabelecimento de um sistema nacional de educação.

[...] (a) estrutura se baseia fortemente naquela do primeiro projeto de D. Ribeiro com leves alterações baseadas no projeto aprovado na Câmara. Quanto ao conteúdo, se distancia bastante do primeiro projeto, aproximando-se da proposta da Câmara sob o aspecto da organização das bases, isto é, dos níveis e modalidades de ensino. Já no que diz respeito ao controle político e à administração do sistema educacional, retoma a orientação do primeiro projeto aperfeiçoando-a e sintonizando-a com as linhas da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (SAVIANI, 2000c, p. 161).

Foi este o texto, denominado “Substitutivo Darcy Ribeiro” que foi aprovado no Senado, retornando então a Câmara dos Deputados Federais que, de casa proponente se tornou casa revisora do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - o jogo de forças políticas propiciara esta inversão. Na Câmara dos Deputados Federais, o “Substitutivo Darcy Ribeiro” permaneceu em discussão por sete meses, tendo sido aprovado em Plenária no dia 17 de dezembro de 1996 e então encaminhado para a sanção presidencial – processo que se deu sem vetos por parte do presidente Fernando Henrique Cardoso e a nova LDB foi promulgada em

20 de dezembro de 1996, sob o número 9.394/96. Venceu o projeto governista, que de certa forma fez calar uma série de esperanças que alimentaram os intelectuais comprometidos com a democratização e com a qualidade da escola pública, os movimentos sociais e os professores que tinham essa mesma aspiração. O primeiro anteprojeto de LDB que dera entrada na Câmara dos Deputados de autoria de Dermeval Saviani, fundamentado em princípios socialistas e comprometido com a democratização da escola pública, ganhou nessa casa uma nova roupagem, afinando-se com a social-democracia. No entanto, no Senado do projeto oriundo da Câmara, a despeito de terem permanecido alguns elementos do conteúdo, sofreu um processo tão grande de descaracterização por conta do jogo de forças políticas que, pode-se afirmar: o texto aprovado de LDB tinha, na verdade o caráter oposto do primeiro anteprojeto, pois, comprometia-se com o avanço neoliberal.

Dir-se-ia que, de uma concepção socialista que marcava a proposta original, as transformações operadas ao longo da tramitação na Comissão de Educação da Câmara deram ao texto aprovado o caráter de uma concepção social-democrata. [...] O projeto aprovado pela Câmara dos Deputados é, com poucas alterações, o texto resultante do relatório Ângela Amin. Com isso, o caráter social-democrata e progressista do Substitutivo Jorge Hage foi atenuado pela incorporação de aspectos correspondentes a uma concepção conservadora de LDB (SAVIANI, 2000c, p. 195,196).

O texto final da Lei de Diretrizes e Bases aprovado em 20 de dezembro de 1996 era, então compatível com a perspectiva do Estado Mínimo que, fazendo uma série de ajustes, não poderia, de maneira nenhuma deixar de incidir sobre a educação.

Daí a opção por uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado mínimo”, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante. Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (SAVIANI, 2000c, p. 200).

Já ficou claro que a questão do sistema nacional de educação não se fez presente no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aprovada em 1996 – em nenhum momento do texto aparece a expressão “sistema nacional de educação”, fragmentou-se esta noção falando de sistemas de ensino, com imprecisão dos termos, o que favorece a desarticulação da educação nacional, marcada pela descontinuidade e pelos reveses político-partidários. Da mesma forma, se fez ausente uma perspectiva mais premente relacionada à politécnica no Ensino Médio, aliás, esse termo também não consta do texto da LDB, prevê-se no inciso IV do Artigo 35, a articulação entre teoria e prática, mas, não se tem uma referência

conceitual de como realizar isso. Da mesma forma, a perspectiva enunciada por Saviani em seu projeto de LDB de constituir uma organização da cultura superior, não se faz presente na atual LDB. Destacamos apenas estes três pontos do texto da atual LDB, pois, os mesmos tinham sido destacados no anteprojeto original de LDB de autoria de Saviani, não sendo, portanto, objetivo do presente trabalho fazer a análise propriamente dita do texto do texto em vigência.

Retomemos uma questão: as hipóteses levantadas por Saviani em sua tese de doutoramento defendida em 1971 para explicar a ausência de sistema nacional de educação no Brasil daquele contexto, tendo a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 em vigência, ainda são válidas?

1ª Hipótese: Relação entre a ausência de sistema educacional com a estrutura de classe. Sim continua válida. Assim como no contexto da defesa da tese de Saviani, vivemos em uma sociedade de classes, que via de regra inviabiliza o estabelecimento de um sistema nacional de educação, pelo menos não em termos filosóficos. Já em termos administrativos isso seria possível, como nos esclareceu Saviani em entrevista.

Nesse aspecto convém distinguir entre o conceito filosófico de sistema educacional e o conceito, digamos, administrativo. Em minha tese desenvolvi, predominantemente, o conceito filosófico, ainda que este subsuma, evidentemente, o conceito administrativo. Em termos filosóficos, como assinali no prefácio à 6ª edição de *Educação brasileira: estrutura e sistema*, “o sistema educacional não é possível na configuração atual da sociedade brasileira em razão da estrutura de classes com interesses inconciliáveis”. Mas no prefácio à 9ª edição, redigido em 4 de junho de 2004, registrei: “esperava-se que, ao menos no âmbito do conceito administrativo de sistema, fosse possível haver algum avanço com a aprovação da nova LDB. Com efeito, do ponto de vista administrativo, o sistema de educação implica a organização, sob normas comuns, dos serviços educacionais voltados para a realização de objetivos, também comuns”. No entanto, como mostrei no livro *A nova lei da educação*, a nova LDB também não viabilizou a organização do sistema nacional de educação que somente agora se pretende instituir conforme disposto na Emenda Constitucional n. 59, de 2009, e previsto no novo PNE (Lei n. 13.005, de 25/06/2014, publicada em 26/06/2014).

Surge então uma nova possibilidade de estabelecimento de um sistema nacional de educação, trazida pelo novo Plano Nacional de Educação, em vigência a partir de junho de 2014. É cedo ainda para fazer um balanço dos reflexos desta possibilidade, mas, renovam-se as esperanças de que algo que vários países do mundo conseguiram estabelecer em fins do século XIX e início do século XX, possa se tornar realidade em nosso país, contribuindo para minimizar o déficit histórico que temos em termos de educação. Saviani, porém não parece tão otimista quanto aos resultados, como também nos afirmou em entrevista:

Agora entrou na pauta da política educacional o objetivo da instalação do Sistema Nacional de Educação, mas se trata de algo ainda marcado por generalizada incompreensão. Em lugar de um sistema unificado, de caráter federativo, válido para todo o país assegurando a toda a população uma educação com o mesmo padrão de qualidade, entende-se o SNE como um grande guarda-chuva destinado apenas a dar cobertura para os 26 sistemas estaduais, o do Distrito Federal e, no limite, os 5.570 sistemas municipais que, além do mais, teriam a prerrogativa de aderir ou não, *a posteriori*, ao Sistema Nacional de Educação, em nome da suposta autonomia que lhes teria sido concedida pela Constituição. E agora o PNE determina que “o poder público deverá instituir, em lei específica, o Sistema Nacional de Educação” dentro de pouco mais de um ano. Nessa circunstância, vejo duas possibilidades: a) as discussões vão se arrastando, o prazo se esgota e esse dispositivo não será cumprido; b) aprova-se uma fórmula geral instituindo-se formalmente um Sistema Nacional de Educação com a simples finalidade de articular os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e o próprio sistema federal, mantendo-se a situação atual com todas as contradições e improvisações que marcam a educação brasileira, de fato avessa à organização da educação na forma de um sistema nacional.

Um ano já se passou entre o estabelecido pelo atual Plano Nacional de Educação e o prazo, portanto, já começa a se arrastar – parece que o prognóstico de Saviani tende a se confirmar mais uma vez.

2ª Hipótese: Relação entre a ausência de sistema educacional e as posições dos grupos em conflito. No processo de elaboração e tramitação da atual Lei de Diretrizes e Bases, o jogo de forças e as posições de grupos em conflito, ficaram explícitas entre a Câmara e o Senado, entre a perspectiva progressista de caráter socialista, a perspectiva progressista de caráter social-democrata e a perspectiva neoconservadora de caráter neoliberal, que foi a que triunfou, inviabilizando, portanto, o estabelecimento de um sistema nacional de educação – a falta de coesão e os conflitos de interesses, mais uma vez levaram a este resultado. Portanto, esta hipótese de Saviani para explicar a ausência de sistema nacional de educação no Brasil, continua válida.

3ª Hipótese: Relação entre a ausência de sistema educacional e o problema do “transplante cultural”. A atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ao negar a possibilidade do estabelecimento de um sistema nacional de educação, fragmentando-o nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, aderiu à uma lógica internacional oriunda de referenciais neoliberais como, por exemplo, os previstos no Consenso de Washington que, propunha uma minimização do papel do Estado na prestação de serviços públicos como a educação, possibilitando assim, medidas que favorecessem a iniciativa privada, os projetos de municipalização, enfim, a fragmentação. Portanto, vê-se sim, a permanência do transplante cultural na educação brasileira, não só no que se refere às medidas estabelecidas na atual LDB, negando o estabelecimento de um sistema nacional de educação, como também nos

referenciais pedagógicos em voga. Mais uma hipótese de Saviani para explicar a ausência de sistema continua válida.

4ª Hipótese: Relação entre a ausência de sistema educacional e a “insuficiência teórica dos educadores”. Atravessamos um momento crítico no que diz respeito à formação dos educadores brasileiros. As licenciaturas sofrem com o esvaziamento quantitativo e qualitativo. Os programas de pós-graduação, pressionados pelo quantitativismo se vêm às voltas também com a questão da qualidade dos trabalhos produzidos. Os recursos destinados à pesquisa, sobretudo às pesquisas na área das Humanidades, tendem a escassear em tempos de crise. Portanto, vivemos um momento crucial de insuficiência teórica dos educadores. À época em que foi elaborada a Lei 4.024/61, objeto de análise de Saviani em sua tese, bem como quando foi elaborada a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), havia mais intelectuais engajados na política partidária e os educadores, de forma geral, possuíam um capital cultural mais sólido e, mesmo assim, não foram capazes de se fazer não apenas ouvir, mas, sobretudo, fazer valer as suas contribuições, tendo em vista o estabelecimento de um sistema nacional de educação. Seria isso hoje possível, considerando o nível teórico dos educadores brasileiros? Mais uma vez, a hipótese de Saviani se confirma e, em suas próprias palavras, a nós dirigidas em entrevista:

Portanto, mesmo do ponto de vista administrativo não podemos afirmar que o Brasil já terá instituído o seu sistema educacional. Nesse quadro, as hipóteses explicativas da ausência de sistema educacional no Brasil, que formulei no final da tese de doutoramento, continuam válidas.

Voltemos ao contexto da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96): a forma como se deu a aprovação da atual LDB e o seu conteúdo, causou decepção entre muitos educadores e outros trabalhadores da educação, vinculados ou não ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que tinha conseguido algumas vitórias ao longo do processo de tramitação do projeto na Câmara dos Deputados, mas, perdeu força junto ao Senado, como se pode depreender do resultado oficial. Também entre os intelectuais a aprovação da atual LDB trouxe decepções e isso começa a se evidenciar quando, em 1992, o senador Darcy Ribeiro propôs seu primeiro projeto junto ao Senado.

A decepção entre os intelectuais se pode ver pelas palavras de Dermeval Saviani e de Florestan Fernandes, que, até então viam no senador Darcy Ribeiro um intelectual comprometido com a democratização da educação, com a escola pública e com os ideais vinculados à classe trabalhadora. Ao que parece, Darcy Ribeiro foi cooptado pela ala conservadora da política. Os intelectuais, enquanto sujeitos sociais estão sujeitos às forças

circunstanciais e podem ser cooptados por determinados sistemas para, enquanto elementos da superestrutura, elaborarem discursos que fundamentem uma dada sociedade e suas práticas políticas particularistas. A cooptação dos intelectuais foi um tema discutido por Gramsci, que nomeou tal processo como “transformismo”.

Referindo-se ao projeto de Darcy Ribeiro Saviani (2000c) expressa sua decepção em um tom bastante polido como lhe é próprio, sem contudo, deixar de ter um conteúdo contundente:

Quando em 1992, a tramitação do projeto na Câmara entrava em sua fase final, surge no Senado o projeto apresentado por Darcy Ribeiro. Tal iniciativa causou perplexidade em vários sentidos [...] e por ter, um projeto com essas características, se originado de um intelectual respeitável com um passado político identificado com as forças progressistas (p. 196).

Na mesma esteira Florestan Fernandes assim se expressou decepcionado com o papel exercido por Darcy Ribeiro no contexto de elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases em um jornal de grande circulação – Folha de São Paulo de 06 de julho de 1992 – observa-se que o tom de Fernandes é não apenas de decepção, mas também de perplexidade:

Eis que estávamos prestes a sofrer uma decepção única. Nada menos que o Senador Darcy Ribeiro iria tomar a peito e apresentar um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional no Senado! Sua impaciência não permitiu esperar que a Câmara dos Deputados terminasse o seu trabalho, ocasião em que o projeto tramitaria normalmente no Senado e lá sofreria transformações. Porque essa precipitação? O Senador, como representante do PDT, sentiu-se à vontade para aliviar o governo Collor de uma tarefa ingrata. Recebendo suas sugestões (e por essa via os anseios imperativos do ensino privado) e aproveitando como lhe pareceu melhor o projeto mencionado (o da Câmara), mostrou aquilo que se poderia chamar de versão sincrética “oficial” daquela lei. Terrível decepção para todos os que somos amigos, colegas e admiradores de Darcy Ribeiro! Sua cabeça privilegiada decidiu “servir ao rei” e voltar as costas para Anísio Teixeira, o seu mentor pedagógico, e à nossa geração, que combateu ardorosamente os “ídola” que ele empolgou sem constrangimento (apud SAVIANI, 2000c, p. 198-199).

Vale dizer que Florestan Fernandes não viveu o tempo suficiente para ver sua decepção confirmada – ele faleceu em agosto de 1995, antes, portanto, da consumação do projeto de Darcy Ribeiro ter se transformado na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – ele expressou-se com tamanha perplexidade quando da entrada do primeiro projeto de Darcy Ribeiro no Senado. Darcy Ribeiro também não viveu para ver a implantação de seu projeto de LDB, veio a falecer em fevereiro de 1997.

Este embate entre os intelectuais é de extrema importância para o presente trabalho, porque evidencia mais uma vez, as redes de sociabilidade, as solidariedades de idade, de geração e de estudo que se formam entre os intelectuais. Darcy Ribeiro e Florestan

Fernandes são da mesma geração, vivenciaram, já na qualidade de professores que se firmavam como intelectuais, todo o processo que culminou no Golpe de 1964, bem como toda a repressão que se seguiu, engajando-se no processo de redemocratização, quando cada um optou por caminhos distintos: Darcy Ribeiro se vinculou aos governos do presidente Fernando Collor, enquanto Florestan se manteve convicto na oposição; Darcy optou pela democracia representativa e Florestan pela democracia participativa até o fim da sua vida em 1995. Vivendo um pouco mais, Darcy teve a possibilidade de atravessar o início de um novo governo, o de Fernando Henrique Cardoso, e, vinculado a este governo, foi o relator da atual Lei de Diretrizes e Bases, o que decepcionou tantos outros intelectuais de sua geração e outros mais novos, como Dermeval Saviani.

De certa forma, com a morte de Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, respectivamente em 1995 e 1997, Dermeval Saviani, que desde a década de 1980 vinha se destacando no meio acadêmico e que teve seu nome projetado, por meio de inúmeras obras, dos programas de pós-graduação que coordenou e com o fato de ter sido o autor do primeiro anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases a dar entrada na Câmara dos Deputados, assumiu o lugar de referência entre os intelectuais brasileiros, sobretudo, da área da educação.

Dermeval Saviani, ao longo de sua trajetória, vem mantendo uma coerência de pensamento e ação. Diferentemente de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, Saviani não assumiu cargos político-partidários, porém, mantém uma postura de engajamento político desde a sua juventude, fazendo uso público da razão, mantendo-se convicto de suas posições teóricas e, na qualidade de intelectual propositor, Saviani assumiu posição de liderança nas discussões relacionadas aos Planos Nacionais de Educação, aprovados em 2001 e 2014, através do Fórum Nacional de Educação, tem também se colocado à frente de outras causas como as relacionadas, por exemplo, à organização da área de História da Educação. A decepção do resultado da tramitação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos rumos da política neoliberal, não foi suficiente para colocar Saviani em uma posição de silenciamento, como alguns tantos intelectuais brasileiros que, nas mesmas circunstâncias fizeram essa opção. Saviani optou pela resistência ativa, que ele mesmo definiu em que consiste:

Esta implica pelo menos em duas condições: a primeira de refere à forma, isto é, a exigência da resistência ativa se manifesta não individualmente, mas através de organizações coletivas, galvanizando fortemente aqueles que são, de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativas às medidas propostas, sem o que será difícil conseguir a mobilização (SAVIANI, 2000c, p. 235-236).

Eis aí a estratégia de Saviani, resistência ativa, evidenciando mais um vez o seu papel de intelectual propositor que é o que defendemos neste trabalho. As proposições de Saviani têm sim eco não apenas no meio acadêmico, mas, no meio político, como ficou claro pelo processo que desembocou na atual Lei de Diretrizes e Bases. Ser um intelectual propositor não significa necessariamente que sua proposta vai se tornar lei ou referência para isto ou aquilo, antes significa colocar-se no debate e disso Saviani não tem se esquivado ao longo de sua trajetória, sendo um dos intelectuais mais requisitados para os eventos na área de educação ao longo de mais de 30 anos – desde o início da década de 1980 até hoje. As universidades pelas quais passou também foram espaços importantes para sua atuação como intelectual propositor, é no bojo de sua atuação nestes espaços, que nasceram a sua proposta da Pedagogia Histórico-Crítica e da Lei de Diretrizes e Bases. Por essa razão, depois de termos tratado de suas inúmeras contribuições enquanto professor sediado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tratemos agora de sua transferência para a Universidade Estadual de Campinas e sua atuação neste espaço privilegiado de produção do conhecimento.

5.3 Coerência no discurso e na prática – Saviani deixa a PUC-SP e se transfere para a UNICAMP

Conforme já apontando neste trabalho, Dermeval Saviani chegou à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 1964, tendo deixado o Seminário Maior de Aparecida do Norte. Foi para a PUC-SP, cursar o segundo ano de Filosofia, que iniciara na Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, em 1963. Foi na PUC-SP, que Saviani conclui o curso de Filosofia, que iniciou suas atividades docentes, como monitor em 1966 e, como professor, em 1967, no curso de Pedagogia com a disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação. Foi também nesta mesma universidade que Saviani defendeu seu doutorado em 1971, com a tese **“O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”**, que atuou na pós-graduação, tendo sido coordenador dos programas de Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Educação. E, foi na PUC-SP que Saviani teve a oportunidade de trabalhar com professores como Joel Martins (que foi seu orientador do doutorado) e Casemiro dos Reis Filho (com quem Saviani dividiu a cadeira de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia, por um determinado tempo e com quem partilhava suas ideias e atividades docentes). Foi a partir da PUC-SP, também que Saviani atuou em outras universidades tendo em vista a implantação de Programas de Pós-Graduação

em Educação – caso da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, finalmente, foi trabalhando na referida instituição católica, que Saviani se aproximou da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Saviani (2002a), afirma que seu primeiro contato com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), se deu no segundo semestre de 1972, quando ele e o professor Antônio Joaquim Severino, que naquele contexto, trabalhavam na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), foram convidados pelo Professor Dr. Marconi Freire Montezuma, um dos responsáveis pela fundação da Faculdade de Educação da UNICAMP, para uma conversa, que, no entanto, não foi além disso. Em 1978, novamente Saviani teria um contato com a UNICAMP, que ocorreu por convite do professor Casemiro dos Reis Filho, que se transferira da PUC-SP para a UNICAMP, e que gostaria de contar novamente com a parceria de Saviani, que, considerou naquele momento não ser viável, pois, já tinha muitas atribuições e estava um tanto quanto cansado de viajar a trabalho todas as semanas desde 1972, desejando ficar um tempo apenas na PUC-SP.

Ele, em todo o caso, solicitou-me uma cópia do curriculum vitae, argumentando que, caso aparecesse uma vaga no departamento, ele gostaria de propor o meu nome para eventual contrato posterior. E, de fato, no ano seguinte, 1979, me chegou a informação que o Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE) da Faculdade de Educação da UNICAMP havia aprovado proposta de contratação. Em decorrência, em 1980, iniciei minhas atividades na UNICAMP, em regime de Turno Completo, o que me possibilitava compatibilizar as novas funções com a continuidade do trabalho que estava desenvolvendo na PUC-SP (SAVIANI, 2002a, p. 284).

Neste momento, como Saviani (2002a) mesmo informa, sua área de pesquisas e atividades, começava a passar por uma transição da Filosofia da Educação – dominante no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - para a História da Educação – predominante no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Saviani conciliou suas atividades na PUC-SP e na UNICAMP, de 1980 a 1989, tendo neste período, prestado e sido aprovado no concurso de livre docência em História da Educação na UNICAMP – sua pesquisa de livre docência foi publicada em livro sob o título: “Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional”.

Assim, em 1986, embora já tivesse sido contratado como docente no nível MS-4, submeti-me ao concurso de livre docência em história da educação e, ainda que pudesse fazê-lo a partir da apresentação de minha produção científica posterior ao doutorado, preferi elaborar e submeter à defesa uma nova tese, tendo realizado a pesquisa “O Congresso Nacional e a educação brasileira: significado político da

ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das leis 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71” que, uma vez aprovada, deu origem ao livro *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*, cuja primeira edição data de 1987. A partir daí, diante dos reiterados convites para que eu passasse ao regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa, decidi responder afirmativamente. Em consequência, a partir de janeiro de 1989, desliguei-me da PUC-SP, mudei-me para Campinas e passei a manter vinculação exclusiva com a UNICAMP (SAVIANI, 2002a, p. 284-285).

Ao sair da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde deixara tantas contribuições, e transferir-se para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Saviani estava sendo coerente com algo que está presente em seu pensamento: a valorização da educação pública. É importante também destacar que a vinculação de Saviani à UNICAMP, ainda no momento anterior à sua transferência definitiva, lhe trouxe importantes marcas na vida pessoal: casou-se e teve um filho neste contexto:

Minha vinculação à UNICAMP é carregada de simbologia. Em termos pessoais, porque foi aqui que conheci Maria Aparecida Dellinghausen Motta, filósofa e poeta de rara sensibilidade, a quem me liguei definitivamente em 1984 e que me deu Benjamim Motta Saviani, nascido em 12 de novembro de 1988, que é, de fato, aquilo que seu nome significa: filho da felicidade (SAVIANI, 2002a, p. 286).

Outro momento importante da trajetória de Saviani que ocorre neste contexto em que ele se aproximava da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foram suas participações em eventos internacionais: em agosto de 1986, a convite da Organização dos Estados Americanos (OEA), Saviani participou do Seminário Interamericano sobre Educação, Desenvolvimento e Democracia, que ocorreu em Washington, D.C, Estados Unidos. Neste evento, ele apresentou um trabalho sobre o tema “Educação para a participação no processo político: escola, cidadania e transição democrática”, que foi publicado no nº 100 da revista *Educación*, da OEA; em fevereiro de 1987, a convite da Universidad de la República, Saviani ministrou, em Montevideú, dois cursos intensivos sobre “Correntes Pedagógicas Contemporâneas” e “Principais Correntes Pedagógicas e sua Aplicabilidade à Realidade Nacional”. Na mesma ocasião, proferiu conferência sobre o tema “Realidade e Perspectiva da Educação no Contexto Latino-Americano”. Estando no Uruguai, Saviani tomou conhecimento de que havia grande interesse por seus trabalhos naquele país, inclusive dois artigos seus já haviam sido publicados pela Revista *Educación del Pueblo*, estando prevista a publicação de um terceiro, o que de fato veio a ocorrer em julho de 1987. Havia também o interesse de que o livro *Escola e Democracia*, fosse publicado em espanhol o que de fato ocorreu em 1988, pela Editora Monte Sexto de Montevideú. Saviani ainda teve a oportunidade de conceder várias entrevistas a órgãos de imprensa como o Semanário *La Hora*, o jornal *El Popular*, a *Tribuna*

de Estudios Juveniles, além de uma publicação denominada Teoría de la Educación. Do Uruguai, Saviani viajou à Argentina onde, a convite da Universidad Nacional de Luján, participou do "Encuentro de Departamentos, Escuelas y Facultades de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales", fazendo uma exposição sobre "Los Post-grados en Brasil". Ainda na Argentina, proferiu conferência sobre o tema "A pedagogia e os interesses da classe trabalhadora" na casa Universitária Anibal Ponce, em Buenos Aires (SAVIANI, 1992).

Vê-se que, o reconhecimento de Saviani como pensador já se dava, em fins da década de 1980, não apenas no Brasil, mas, em também em outros países da América. No Brasil, como já apontando, neste mesmo contexto ele era uma das principais referências, assumindo a liderança de importantes processos como as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), participando do Fórum em Defesa da Escola Pública, sendo o autor do primeiro anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a dar entrada na Câmara dos Deputados Federais em dezembro de 1988. Na trajetória de Saviani, o fim da década de 1980, também marcou, como já dito, a sua transferência em definitivo para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1989 (desde 1980, Saviani já trabalhava na UNICAMP, mas, com carga parcial), onde ele assumiu aulas na graduação e na pós-graduação, onde foi coordenador de programas de pós-graduação na área de Educação e onde foi o fundador do Grupo de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação".

Vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Saviani ministrou várias disciplinas: Na **graduação em Pedagogia** (curso diurno), Saviani ministrou, no primeiro semestre de 1991, a disciplina "História da Educação II" e, no primeiro semestre de 1992, ministrou, "História da Educação I" (curso noturno). Na **Pós-Graduação em Educação**, Saviani lecionou: "História das Ideias Pedagógicas no Brasil" (1º semestre de 1989), "Tópicos Especiais em História da Educação" para o doutorado (2º semestre de 1989), "Ciência, Tecnologia e Educação: Fundamentos Filosóficos", em colaboração (1º semestre de 1990), "Tendências Teóricas da Educação Atual" (em conjunto com o Prof. Silvio Gamboa) no íterim do Convênio entre a Universidade Estadual de Maringá e a UNICAMP (1º semestre de 1990), "Ideologia e História da Educação" para o doutorado (2º semestre de 1990), "Questões Teóricas de História da Educação" para o doutorado (1º semestre de 1991) e "Metodologia da História" (2º semestre de 1991) (SAVIANI, 1992) – está clara a predominância da história da educação sobre a filosofia da educação.

Em entrevista, questionamos a Saviani a relação existente entre a sua transferência para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e o direcionamento de seus estudos da área de Filosofia da Educação para a área de História da Educação. A pergunta foi assim formulada: “De certa forma, é possível perceber que desde o seu ingresso com dedicação exclusiva na UNICAMP, as suas pesquisas passaram a se direcionar para a área de História da Educação. Isso se deve apenas a uma decorrência da disciplina em que ingressou por concurso nesta universidade, a interesses pessoais de pesquisa ou à demanda por estudos nesta área”? Ao que Saviani nos respondeu:

A questão da História se pôs já na minha ida para a UNICAMP em 1980 e não com o concurso de livre-docência, em 1986 [...] Quando comecei a trabalhar na UNICAMP já a minha tarefa foi de reforçar a área de História porque lá o departamento é de Filosofia e História da Educação. As duas áreas, embora funcionem como uma só, o próprio processo seletivo da pós-graduação é feito por subáreas, devendo o aluno optar por História da Educação ou Filosofia da Educação. Acontece que minha visão de Filosofia já estava ancorada na História por conta do materialismo histórico como referência teórico-metodológica. Assim, eu estava indo para um Departamento que, sendo de Filosofia e História da Educação, constituía meu habitat natural; para mim, estava perfeito. Quando ingressei na UNICAMP, em princípio eu poderia atuar nas duas áreas. Mas o departamento estava desequilibrado. A Filosofia da Educação tinha seis ou sete doutores em tempo integral e a História da Educação tinha só dois doutores em tempo parcial [...]. Então, ao ir para a UNICAMP fiquei com a incumbência de reforçar a área de História da Educação porque essa área estava mais necessitada. [...] Como o concurso é oferecido a partir das disciplinas da graduação, eu fiz os concursos de livre-docência, de professor adjunto e de titular na área de História da Educação e assumi as orientações mais no campo da História da Educação, organizando o grupo HISTEDBR, a partir de meus orientandos do campo da História da Educação.

O papel desempenhado por Saviani na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), assim como na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), não ficou não ficou restrito à docência, à pesquisa e à extensão, ele também assumiu cargos administrativos:

A partir de janeiro de 1989 passei para o regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa na UNICAMP, tornando-me coordenador de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, função para a qual fui eleito em abril de 1989 e reeleito em abril de 1991. Em consequência, atuei como membro da Comissão Central de Pós-Graduação da UNICAMP, da Congregação, da Comissão de Ensino e Pesquisa e do Conselho Interdepartamental da Faculdade de Educação, além de presidir a Comissão de Pós-Graduação da referida Faculdade. Como coordenador de pós-graduação elaborei a proposta do novo Regulamento do Programa e coordenei sua discussão e aprovação, assim como sua implantação. Em novembro de 1990 fui aprovado com média 10 no concurso público de Professor Adjunto na disciplina História da Educação da UNICAMP (SAVIANI, 1992, /n).

Além de ter sido membro da Comissão Central de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Congregação, da Comissão de Ensino e Pesquisa e do Conselho Interdepartamental da Faculdade de Educação e da presidência da

Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Saviani também foi indicado ao cargo de Diretor Associado da referida faculdade, em abril de 1992. Na coordenação da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, assim como na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Saviani foi responsável por conduzir reformulações que respondessem às novas demandas do meio acadêmico.

A Faculdade Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP) foi fundada em agosto de 1972 e, em 1974, teve início o curso de Pedagogia. No ano seguinte, foi implantada a Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, nível de Mestrado em Educação. Em 1980, foi implantado o Doutorado em Educação. Em junho de 1998 a Congregação da Faculdade de Educação aprovou uma proposta de reformulação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Em 2005, nova reformulação ocorreu no referido programa. Confrontando estas informações com a trajetória de Saviani na UNICAMP, tem-se que 1972, quando foi fundada a Faculdade de Educação, como já apontado neste trabalho, é o ano em que também se deu o primeiro contato de Saviani, com esta instituição, a convite do professor Dr. Marconi Freire Montezuma, que foi um dos fundadores da FE-UNICAMP, porém, o contato não se efetivou em um convite formal, o que se deu, posteriormente, por um convite do professor Casemiro do Reis Filho, em 1978, que, Saviani recusou, devido ao acúmulo de trabalho. Porém, em 1979, o Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (DEFHE-UNICAMP), informou Saviani de que sua contratação tinha sido aprovada, mediante o currículo que, por insistência do professor Casemiro, ele tinha entregue a este departamento. Em 1980, foi implantado o Doutorado em Educação da UNICAMP, e este é exatamente o ano em que Saviani iniciou suas atividades nesta instituição, conciliando-as com seu trabalho na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, quando se transferiu definitivamente para a UNICAMP, Saviani já assumiu a coordenação da Pós-Graduação em Educação – cargo que exerceu até 1992, quando assumiu o cargo de Diretor Associado da FE-UNICAMP, nele permanecendo até 1996. Foi na condição de coordenador do Programa de Pós-Graduação que Saviani empreendeu a proposta de um novo regulamento para o programa, articulando todo o processo de discussão, aprovação e implantação do mesmo, que ocorreu a partir de 1991. Por tudo isso, nota-se que o início da trajetória de Saviani na UNICAMP, está atrelada ao processo de consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação, que foi reconhecido pelo Ministério da Educação em 1995, sendo também recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portanto, tem-se mais uma

importante contribuição de Saviani à organização e funcionamento da Pós-Graduação em Educação em nosso país.

Referindo-se ao contexto de implantação do novo regulamento do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP), Saviani (1992), faz referência a uma proposta sua, para o mestrado: a produção de “Monografias de Base”.

[...] fui levado a organizar um Seminário sobre a concepção de dissertação de mestrado para o qual elaborei um texto gerador denominado "Concepção de Dissertação de Mestrado Centrada na Ideia de Monografia de Base". O Seminário foi realizado nos dias 08 e 09 de abril de 1991 e contou com a participação, através da mediação da ANPEd, de todos os coordenadores de pós-graduação em educação do país. Na sequência desse Seminário realizou-se, nos dias 10, 11 e 12 de abril, por iniciativa da ANPEd e com a minha colaboração, a Reunião Técnica Nacional sobre política de pós-graduação e pesquisa (s/n).

Envolvido mais uma vez com o processo de reformulação de um Programa de Pós-Graduação em Educação, Saviani apresenta suas ideias e as discute em espaços coletivos, preocupado, ao que se pode notar, em organizar o meio acadêmico, pelo menos no âmbito dos estudos pós-graduados, na estrutura de um sistema propriamente dito. Daí a articulação com outros coordenadores de Pós-Graduação em Educação do país. Esse processo também evidencia o seu papel de intelectual propositor, engajado nas questões do seu tempo.

Na qualidade de intelectual propositor, Saviani propôs que a dissertação de mestrado fosse centrada na ideia de “Monografia de Base”. Em que consiste esta perspectiva de mestrado? Essa proposta se efetivou no âmbito do mestrado em educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) ou em alguma outra universidade?

Monografia de base é [...] um estudo [...] que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados. A ideia que se sugere é, pois, a de pensar as dissertações de mestrado como incidindo sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados, cabendo ao mestrando a tarefa de realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitirá o acesso ágil ao assunto tratado. A existência dessas monografias de base permitirá ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem esse trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base (SAVIANI, 1991c, p. 164-165).

A proposta das Monografias de Base, indicada por Saviani, traria novas implicações ao corpo docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação, pois, caberia aos professores-orientadores de mestrado, identificar temas, enfoques e momentos da

educação brasileira que carecem de estudo, o que passaria, inevitavelmente pelo levantamento de novas fontes de pesquisa, que copiladas e organizadas poderiam substanciar pesquisas mais aprofundadas, como as de doutorado, por exemplo. Tal trabalho teria como objetivos: tornar o mestrando, de fato, um pesquisador; fazer da dissertação de mestrado uma contribuição significativa para o avanço do conhecimento no campo educacional e propiciar aos doutorandos a realização de trabalhos mais aprofundados a partir dos materiais copilados pelos mestrandos, articulando assim o mestrado e o doutorado de forma mais orgânica e, de certa forma, atendendo também os ditames das instituições de fomento de pesquisa, no que diz respeito aos prazos dos pós-graduandos, especialmente dos mestrandos. Assim, “[...] equacionando-se adequadamente a questão do tempo pela via de uma consistente organização dos estudos que articulasse as duas etapas de formação do pesquisador, a de iniciação (mestrado) e a de consolidação (doutorado), seria possível preservar e, mesmo, aprofundar e fortalecer a rica experiência da pós-graduação brasileira [...]” (SAVIANI, 2000a, p.17).

A perspectiva do Mestrado centrado na ideia da Monografia de Base foi proposta por Saviani em 1991, e, em 2000, retomando essa discussão ele aponta que tal perspectiva não se delineia no horizonte da pós-graduação brasileira, antes a situação atual “[...] alberga a tendência de desarticulação da experiência relativamente bem sucedida de estudos pós-graduados em nosso país” (SAVIANI, 2000c, p. 17). Isso porque, tem imperado uma lógica quantitativista na pós-graduação brasileira que, somada a outros fatores de ordem qualitativa, têm impactado de forma negativa a pós-graduação no Brasil. E respondendo à pergunta que propusemos anteriormente, se a perspectiva de monografias de base foram implantadas em algum Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, a resposta é negativa.

Referindo-se aos muitos cargos exercidos por Saviani na esfera administrativa, José Luiz Sigríst (1994), afirma que ele “[...] reúne uma invejável competência técnica e política. Sabe avaliar a correlação de forças, articular propostas adequadas” (p. 88). Referindo-se especificamente aos colegiados aos quais Saviani pertenceu, Sigríst (1994), detalha o seu proceder, que, faz transparecer características pessoais e profissionais que, de certa forma derivam também da sua formação acadêmica:

Uma das características do professor Saviani, nestas situações, é saber, em primeiro lugar, ouvir atentamente o que os outros participantes têm a dizer a respeito da questão em pauta. Se do debate surge um consenso com o qual concorda, silencia. Não costuma falar em vão, para dizer o que já foi dito. Quando a controvérsia se instaura e o consenso parece impossível, pede a palavra. [...] Bom cartesiano, decompõe o todo do problema em questão, bem como das falas proferidas, em tantas partes quantas possíveis. A seguir historiciza o problema para que se o compreenda

melhor. Invoca normas, precedentes, jurisprudência e coisas que tais. Isto posto procede no caminho da síntese. Distingue o principal do acessório, o nuclear do periférico, unifica divergências equivocadas, enfatiza oposições consistentes, surpreende adversários em contradição. Isto posto formula a proposição que lhe parece a mais acertada com o máximo de lógica possível e com o rigor conceitual desejado. Quando em dúvida, não deixa de afirmá-la ao mesmo tempo em que, querendo fugir ao vazio, insinua hipóteses e caminhos que a seu ver podem ajudar a aclarar o problema. É só esperar um certo tempo e lá vem ele esclarecendo as dúvidas (p.89, 90).

Por certo, a formação em filosofia com todos os seus pressupostos lógicos, em muito favorece esta capacidade de Saviani de articulação do pensamento, de decomposição do problema discutido, tendo em vista a melhor compreensão do mesmo. Além de bom administrador, Saviani se revela um bom organizador.

5.4 Dermeval Saviani e a organização do campo de História da Educação – o HISTEDBR e a SBHE

A trajetória de Dermeval Saviani traz uma série de contribuições para a organização da educação no Brasil em nível acadêmico, visto que ele atuou diretamente em processos de fundação e/ou reformulação de Programas de Pós-Graduação em Educação, foi sócio-fundador de várias instituições de estudo e pesquisa, foi e ainda é membro de comissões editoriais de revistas da área de Educação e, quando da sua atuação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foi o grande articulador da organização do campo de História da Educação, através da fundação do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) e participou ativamente do processo que culminou na fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), tendo sido o primeiro presidente da mesma. Para tratar da organização e contribuições destas instituições dedicadas ao estudo da história da educação brasileira, é importante compreendermos o que Saviani nomeia como “campo”, para que, quando utilizado esse termo aos nos referirmos especificamente ao “campo da história da educação no Brasil”, não haja incoerências conceituais.

Segundo Saviani (2009), o termo “campo”, pode ser compreendido como: “[...] uma área profissional de interesse comum, cujos membros assumem certa consciência de seu pertencimento a essa área, tem afinidades entre si e se organizam em torno de objetivos comuns” (p.262). Para aprofundar a discussão acerca do termo “campo”, Saviani (2009), recorre ao pensamento de Pierre Bourdieu – sociólogo francês, bastante estudado por Saviani,

quando da discussão das “Teorias Crítico-Reprodutivistas” – tema presente em “Escola e Democracia”.

Saviani (2009, p. 264), apresenta a seguinte definição de Bourdieu (1980, p. 113⁹⁷) para campo: [...] os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou postos) cujas propriedades dependem de sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes. Aprofundando a exegese do termo “campo”, Saviani (2009), afirma:

[...] Os campos possuem *leis gerais*, válidas para os mais diferentes tipos de campos e que se expressam por propriedades específicas, próprias do campo analisado, que se manifestam como particularizações dos mecanismos universais dos campos, em função de variáveis secundárias. Sabe-se, com efeito, que todo campo é marcado por luta entre seus membros novos, que, ao entrar, tentam quebrar as regras vigentes e os dominantes, que tentam defender o monopólio e excluir a concorrência (p. 264).

À medida que “campo”, aplicado ao meio acadêmico-científico é um espaço que congrega pessoas com afinidades, mas, ao mesmo tempo é um lugar de disputas de poder e hegemonia, têm-se que organizar um determinado campo, é algo extremamente complexo, pois, inevitavelmente, essas características inerentes ao termo, se evidenciarão. Saviani, é considerado, por muitos autores, como Sigrist (1994), como a figura central do processo de organização do campo da história da educação brasileira, sobretudo, a partir de meados da década de 1980, e teve que lidar com estas questões inerentes ao campo. Assim, é importante historicizar, ainda que brevemente, a organização do campo da educação no Brasil, para compreendermos a organização do campo específico da história da educação brasileira e o papel de Saviani neste processo.

Saviani (2009) afirma que o campo da educação, começou a se configurar no Brasil, a partir de 1924, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Esta instituição foi responsável pela organização das Conferências Nacionais de Educação, que se realizaram de 1927, até a instalação da Ditadura Vargasista (Estado Novo: 1937-1945), quando foram suspensas, sendo retomadas a partir de 1945 e, novamente interrompidas a partir de 1964, com a instalação do Regime Militar. Considerando a ABE, um elemento central do campo da educação, é importante assinalar que a mesma abrigava elementos com afinidades entre si e com objetivos comuns, mas, ao mesmo tempo, também era um lugar de disputas de hegemonias, entre os educadores ligados ao catolicismo e os educadores ligados ao movimento escolanovista que defendia a educação laica, o que levou os educadores católicos a se desligarem em massa da ABE entre o fim do ano de 1932 e o início do ano de 1933,

⁹⁷ BOURDIEU, Pierre. Questions de sociologie. Paris, Les Éditions de Minut, 1980.

fundando a Confederação Católica Brasileira de Educação – não por acaso, 1932, é o marco do Escolanovismo no Brasil, com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Depois deste contexto das décadas de 1920 e 1930, outro importante momento da organização do campo da educação no Brasil é o fim da década de 1970, com a fundação de várias instituições de pesquisa, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE) – Saviani foi sócio-fundador destas instituições. Destas instituições, a ANPEd, teria um papel fundamental na organização do campo específico da história da educação.

[...] foi a ANPEd, como entidade representativa dos programas de pós-graduação e dos pesquisadores da área de educação, que veio a desempenhar um papel importante na organização do campo da história da educação brasileira. Com efeito, tendo decidido realizar suas reuniões anuais em torno de Grupos de Trabalho (GTs), estimulou a organização de GTs nas várias áreas do conhecimento pedagógico. Um dos primeiros GTs a organizar-se foi o de história da educação, criado em 1984, por iniciativa de Luiz Antônio Cunha, com o apoio de vários historiadores da educação, como Ester Buffa, José Silvério Baia Horta, Guacira Lopes Louro, Clarice Nunes e Eliane Marta Teixeira Lopes (SAVIANI, 2009, p. 266).

A referência aos nomes dos organizadores do Grupo de Trabalho (GT) de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), é interessante, para identificar as solidariedades de idade, de geração e de estudo, bem como as redes de sociabilidade entre educadores bastante conhecidos no meio acadêmico, o que inevitavelmente não exclui a possibilidade de haver divergências entre eles e disputas de poder. Segundo Saviani, Carvalho, Vidal, Alves e Gonçalves Neto (2011c), os objetivos centrais do GT de História da Educação da ANPEd, quando da sua fundação eram:

[...] assegurar dinâmicas de discussão de temas, questões, categorias de análise e procedimentos metodológicos com a finalidade de rever, articular e incentivar a produção historiográfica sobre educação. Com esses objetivos, o Grupo de Trabalho História da Educação expandiu o movimento de revisão crítica dos padrões historiográficos dominante [...]. Ao mesmo tempo, o GT funcionou como núcleo difusor da nova produção historiográfica que vinha sendo gestada nos centros universitários de pós-graduação mais dinâmicos do país [...] (p. 17).

Tendo em vista assegurar as discussões teóricas e metodológicas da área de História da Educação, bem como a possibilidade de fazer surgir novas temáticas de estudo, no âmbito de um Grupo de Trabalho, a Associação Nacional de Pós-Graduação de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) deu uma grande contribuição para esse campo, que ganharia novos reforços com a fundação do Grupo de Estudo e Pesquisas “História, Sociedade e

Educação no Brasil” (HISTEDBR), em 1986 e com a fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em 1991.

O Grupo de Estudo e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), foi criado por Dermeval Saviani, dentro da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em entrevista a Diana Vidal (2011), Saviani afirma que “O ponto de partida da criação do HISTEDBR foi a preocupação em sistematizar as atividades de orientação das pesquisas dos alunos da pós-graduação” (p.38). À medida que se aproximava a finalização dos trabalhos dos pós-graduandos da educação da UNICAMP, nos idos de meados da década de 1980, discutia-se internamente a possibilidade de criar uma instituição que pudesse agregar os ex-pós-graduandos. Tendo em vista esse interesse comum, Saviani propôs que, a partir da linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”, fosse fundado um grupo de estudo e pesquisas, nascia, assim em 1986, o HISTEDBR. Dois anos depois da fundação do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o que indica o grau de mobilização entre os educadores, tendo em vista a organização do campo específico de História da Educação.

Segundo Saviani (2005f), duas perguntas são constantemente lhe dirigidas sobre a origem do nome do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” e de onde saiu a sigla “HISTEDBR”. A origem do nome do grupo se deve à relação de seus fundadores com a linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação” existente na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e também o nome indica o objetivo principal deste grupo de estudos e pesquisa:

O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, cuja origem data de 1986, surgiu, como sugere o seu nome, com a preocupação de investigar a História da Educação pela mediação da Sociedade, o que indica a busca de uma compreensão global da educação em seu desenvolvimento (SAVIANI, 2006b, p. 14).

Quanto à sigla – HISTEDBR – a explicação remonta ao aspecto informacional do processo de inserção de um grupo na plataforma da internet, como indica José Claudinei Lombardi (2009), fazendo referência às informações contidas no primeiro “Boletim HISTEDBR”, que data de 15 de novembro de 1995:

[...] HISTEDBR, estranho à primeira vista, é uma abreviatura em 8 dígitos (que se justifica pelo simples motivo de que assim é aceita por qualquer sistema operacional de informática) de **H**istória da **E**ducação **B**rasileira. Com esta mesma abreviatura, estamos tomando todas as medidas necessárias para a formação de uma rede informatizada, centralizada na Faculdade de Educação da UNICAMP [...] (p.277).

Se a data de nascimento do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, remonta ao ano de 1986, a partir da rede de sociabilidade constituída entre Saviani e os doutorandos em filosofia e em história da educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual Campinas (FE-UNICAMP), a institucionalização do mesmo como um núcleo permanente se deu em 1991, ano em que o grupo foi institucionalizado, passando a contar com a participação de outros professores da FE-UNICAMP, com seus orientandos de mestrado e doutorado, o que favoreceu a extensão do HISTEDBR para além da universidade sede.

Foi também em 1991, que o Grupo de Estudos “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) realizou seu I Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, com o tema “Perspectivas metodológicas da investigação em história da educação. Este evento foi dividido em duas etapas: a primeira etapa ocorreu entre os dias 06 e 10 de maio de 1991 e a segunda etapa se deu entre os dias 09 e 13 de setembro de 1991 (SAVIANI, 2005f).

A criação do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), demonstra a força da rede de sociabilidade que se constituía na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em torno de Dermeval Saviani – como ocorrera na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). As solidariedades de idade, de geração e de estudo foi dando forma ao grupo e contribuindo para o adensamento do campo de história da educação, conforme Saviani e José Claudinei Lombardi, afirmam no primeiro Boletim HISTEDBR, datado de 15 de novembro de 1995:

Entre 1986 a 1990 realizávamos, pelo menos, um encontro semestral para o intercâmbio da produção desenvolvida por cada um dos participantes. Éramos, então, muito parecidos a um grupo de amigos que se empenhavam em manter o contato e uma permanente e proveitosa interlocução. Em nossas reuniões semestrais o objetivo explícito era debater a elaboração das teses de doutoramento de seus membros; ao mesmo tempo, nas conversas paralelas, amadurecíamos a proposta de continuidade e ampliação de nosso grupo (disponível em: [www.http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/boletim/boletim_e95.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/boletim/boletim_e95.pdf) - acesso em 08-11-2015).

Mesmo em sua fase inicial, o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), segundo Saviani, Carvalho, Vidal, Alves, Gonçalves Neto (2011, p. 19), possuía uma estratégia em três frentes:

- 1ª Frente: arregimentação de novos pesquisadores para a área de História da Educação, “estimulando a criação de núcleos de pesquisa nas universidades de todo o país, em torno de um programa de coleta e organização de fontes primárias e secundárias”. Por fontes primárias entende-se os “documentos que contém as ideias pedagógica dos principais

protagonistas da educação brasileira” (SAVIANI, 2007a, p. 5). Já as fontes secundárias consistem em “documentação bibliográfica que contém estudos analíticos ou interpretativos sobre as ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2007a, p. 5).

- 2ª Frente: articulação dos grupos de pesquisa através da promoção de encontros, seminários e de uma rede informatizada de difusão e troca de informações.

- 3ª Frente: promoção da discussão teórico-metodológica e da crítica às novas correntes historiográficas e de seus pressupostos.

Enquanto o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), se articulava em torno destas estratégias e objetivos e se institucionalizava, o Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), também ampliava sua ação e suas pesquisas, também sob três orientações principais, segundo Saviani, Carvalho, Vidal, Alves e Gonçalves Neto (2011, p. 17):

- 1ª orientação: problematizar a relação entre historiografia educacional e fontes, com ênfase em questões de crítica documental, “incentivando projetos de localização, levantamento e catalogação de fontes primárias e promovendo discussões destinadas a alargar a concepção de fontes então dominante, composta principalmente por documentos legislativos de procedência documental”;

- 2ª orientação: centralizada nas relações entre gênero e educação, tendo em vista a renovação teórico-metodológica;

- 3ª orientação: articulação dos estudos da história da educação brasileira à Nova História Cultural – vertente oriunda de todo o processo de renovação da historiografia ocidental, iniciada na França, com a Escola dos Annales. Tal articulação, favoreceu a incorporação de referenciais teóricos que “evidenciavam a historicidade do lugar de produção da prática historiográfica, pondo em cena a necessidade de historicizar a linguagem das fontes e das ferramentas conceituais da pesquisa em História da Educação”.

O que há de aproximações e distanciamentos entre o trabalho desempenhado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR) e o Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)? Ambos os grupos têm em vista a catalogação e organização de fontes primárias e secundárias da história da educação brasileira; ambos os grupos têm preocupação com a promoção de eventos que possam socializar e discutir o que tem sido pesquisado e o que se pode pesquisar; ambos têm preocupações com as questões teórico-metodológicas que incidem sobre as pesquisas que têm realizado – as aproximações para aí

e aí mesmo se verificam rumos diferentes: enquanto no GT da ANPEd, prevalece os referenciais ligados à Nova História Cultural, no HISTEDBR, predominam os referenciais do materialismo histórico (CARVALHO, 2000), o que não inviabiliza nem em um, nem em outro, a filiação de pesquisadores que não tenham a mesma afinidade teórica que o grupo dominante – o que por uma lado deixa evidente o aspecto democrático destes grupos e, ao mesmo tempo, evidencia relações de força no campo da história da educação, tanto no nível interno de cada grupo, como na relação de um grupo com o outro e nesta correlação de forças, também existe a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), sendo bem interessante analisar como se portou o GT de História da Educação da ANPEd, quando da fundação do HISTEDBR e da SBHE. Referindo-se à iniciativa de criação do HISTEDBR, Saviani; Carvalho; Vidal; Alves; Gonçalves Neto (2011), assim se expressam, evidenciam os elementos poder e hegemonia presentes no campo acadêmico:

A iniciativa conseguiu a adesão de muitos pesquisadores que viram nela uma possibilidade de organização, em suas universidades de origem, de grupos de pesquisa articulados à UNICAMP, uma das principais universidades do país. Mas a iniciativa provocou também algumas reações, sobretudo nos círculos universitários de maior ligação com o Grupo de Trabalho História da Educação da ANPEd (p.19).

O jogo de adesões e resistências de certa forma, acabaram por fortalecer tanto O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), como o Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – ambos têm realizado até hoje seus encontros e congressos, aprofundando as pesquisas na área de História da Educação e muito contribuído para a organização deste campo, para o que também foram muito importantes a realização dos Congressos Ibero-Americanos de História da Educação, cuja primeira edição data de 1992, tendo se realizado em Bogotá (Colômbia), com periodicidade bienal (apenas no ano 2000, não se realizou o referido congresso como estava previsto, o qual ocorreu em 2001, sendo retomada a periodicidade bienal), e dos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, cuja primeira edição ocorreu em Lisboa (Portugal) em 1996, com periodicidade bienal. A realização e a participação de pesquisadores da história da educação brasileira nestes congressos, evidenciou uma lacuna existente no âmbito da pesquisa nesta área: a existência de uma sociedade brasileira de história da educação. Alguns dos países (Espanha, Portugal e Chile), cujos representantes participavam dos referidos congressos já possuíam uma instituição desta natureza. Neste ínterim, chegou a ser discutida a possibilidade de criação de uma

Sociedade de História da Educação Latino-Americana (SHELA) – o que não se efetivou, como indica Saviani (2009):

O descontentamento e o conseqüente fracasso dessa tentativa colocou ainda mais fortemente a necessidade de que cada país organizasse, de forma democrática e pelo empenho coletivo de seus membros, as respectivas sociedades de história da educação. Assim, coroando um processo que se estendeu por cerca de quatro anos, em outubro de 1999 foi criada a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) (p. 267).

A não-aceitação da criação da Sociedade Latino-Americana de História da Educação (SHELA), por parte dos estudiosos do campo da história da educação, se deu, oficialmente, por ocasião de uma assembleia que ocorreu durante a realização do III Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, que ocorreu em 1996, em Caracas, na Venezuela, onde ficou estabelecida a criação das sociedades nacionais de História da Educação, que pudessem, posteriormente se organizar em torno da SHELA. Foi também por ocasião desta mesma assembleia que os pesquisadores brasileiros se comprometeram com a criação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). A não aceitação da criação da SHELA, por parte dos pesquisadores da área de História da Educação, em Caracas e a formalização do compromisso dos pesquisadores brasileiros em fundar a SBHE, evidenciam: de um lado a força de repulsão, as disputas entre os membros de um mesmo campo e, por outro, os interesses afins que aproximam estes mesmos membros do campo, tendo em vista o fortalecimento do grupo.

Ainda no Congresso Ibero-Americano que se realizou em Caracas, 1996, formou-se uma comissão responsável por coordenar os trabalhos tendo em vista a fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Esta comissão trabalhou em estreita ligação com o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR) e com o Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – os interesses comuns, agregavam os membros destes grupos, tendo em vista superar os antagonismos, tendo em vista que as afinidades que os aproximava. Saviani acompanhou de perto todo esse processo, sem contudo, ter sido membro da referida comissão. Porém, praticamente por aclamação, Saviani foi o primeiro presidente da SBHE. Em entrevista a Diana Vidal (2011), Saviani esclarece todo esse processo:

Particpei de todo o processo na condição de membro ativo da comunidade de historiadores da educação, evitando assumir qualquer papel de liderança, razão pela qual declinei de integrar a comissão coordenadora. Por isso, foi com grande surpresa que me vi instado pelos colegas a encabeçar a chapa da primeira diretoria. Tentei, até a última hora, demovê-los desse intento. Mas, persistindo a insistência e

verificando que todas as consultas confluíam para o meu nome, não me restou outra atitude, já em plena assembleia de fundação da entidade, senão aceitar a indicação dos colegas. À honra insigne de ter sido guindado à posição de primeiro presidente da entidade representativa dos historiadores da Educação no Brasil se aliava a enorme responsabilidade de organizar e pôr em pleno funcionamento a recém-criada sociedade. Felizmente, nessa tarefa pude contar com a colaboração irrestrita, a competência e capacidade de trabalho da secretária Diana Vidal (p. 42).

Saviani foi presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), entre 28 de setembro de 1999 e 27 de setembro de 2001. Além de Diana Vidal no cargo de secretária, compunham a referida diretoria: Marta Maria Chagas de Carvalho (vice-presidente), Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (tesoureira).

Com o surgimento da SBHE, abriu-se um novo espaço para a apresentação e discussão da produção da área, representado pelos congressos brasileiros de história da educação brasileira. O primeiro CBHE foi realizado em 2000, no Rio de Janeiro [...]. Pelos mecanismos organizacionais instituídos, os pesquisadores brasileiros de história da educação contam com três modalidades de congressos internacionais e uma nacional, as reuniões anuais do GT da ANPED e os seminários nacionais do HISTEDBR, além de encontros, jornadas e congressos regionais que vêm multiplicando-se de forma crescente. Contam, ainda, com duas revistas convencionais especializadas, além das revistas eletrônicas, dos CD-ROMs e de um crescente número de editora dispostas a lançar livros no campo da história da educação (SAVIANI, 2013c, p. 238).

Os congressos, encontros e jornadas realizados pelos historiadores da educação, bem como as revistas convencionais e digitais, os portais das associações ligadas a este campo, são espaços importantes de discussão e aprofundamento dos estudos, bem como de embates teórico-metodológicos também, o que é enriquecedor, sem dúvida e revela os mecanismos de adesão e recusa que envolvem o campo acadêmico, os editoriais de revistas e as redes de sociabilidades entre os intelectuais, pesquisadores e educadores.

A Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), publica, na versão convencional com disponibilidade também virtual, a “Revista Brasileira de História da Educação” (RBHE), cuja primeira edição data de 2001. Este periódico está indexado sob o número ISSN⁹⁸: 2238-0094, com periodicidade semestral entre 2001 e 2006, sendo que, a partir de 2007, se tornou quadrimestral. O número mais recente da RBHE, data do último quadrimestre de 2015. Segundo Saviani, Carvalho, Vidal, Alves e Gonçalves Neto (2011), todos os artigos da RBHE, são “[...] uma excelente ferramenta para conhecimento das pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento no Brasil, propiciando intercâmbios e socializando resultados” (p. 30).

⁹⁸ International Standard Serial Number.

Já o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), publica “Revista HISTEDBR on line”, indexada sob o número ISSN 1676-2584, cuja primeira edição data de setembro de 2000 e o número mais recente, data de junho de 2015. Ao longo do ano de 1999, o HISTEDBR, publicou o Boletim “História, Sociedade e Educação”, que circulou em formato virtual e impresso. Por ocasião da comemoração dos 20 anos do HISTEDBR, foi lançado o “Projeto 20 anos: Navegando pela História da Educação Brasileira”, que na plataforma digital⁹⁹ oferece uma gama de informações, artigos e resultados das muitas pesquisas feitas no âmbito deste grupo. Acerca do “Projeto 20 anos”, José Claudinei Lombardi, que foi um dos seus idealizadores (2009), afirma:

Trata-se de um meio digital que, utilizando a tecnologia multimídia hoje disponível, reúne num mesmo meio texto, som e imagem, e torna possível a socialização de trabalhos inéditos de pesquisadores do HISTEDBR, com textos produzidos para esse fim, de sínteses didáticas para a introdução de cada período histórico da educação brasileira [...] ferramentas que disponibilizam informações, fontes e conteúdos fundamentais ao entendimento dos períodos e temática da história educacional brasileira (p.295).

Quanto ao Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), embora não publique uma revista propriamente dita, disponibiliza o resultado de suas pesquisas e relatórios em sua plataforma digital¹⁰⁰,

Assim sendo, há preocupação e um compromisso dos pesquisadores em história da educação em divulgar os resultados dos seus estudos, tendo em vista contribuir para o conhecimento e compreensão da história da educação em nosso país. De todo este percurso pela consolidação do campo de história da educação, ainda é válido, considerar, de forma mais aprofundada as questões teórico-metodológicas que embasam a área de história da educação no Brasil e como Saviani se coloca neste debate. Também é importante destacar até que ponto, as pesquisas produzidas no âmbito da pós-graduação e dos grupos de estudo e pesquisa, têm chegado aos estudantes das licenciaturas, e, mais especificamente aos graduandos e graduandas de Pedagogia e, por fim, destacar as conquistas especificamente do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), que tem em Saviani o seu coordenador geral.

Que relação se estabelece entre educadores que tomam a História da Educação como objeto de estudo e os historiadores de ofício? Saviani (2013c) alerta para o fato de que

⁹⁹ Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos.html>

¹⁰⁰ Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt02>

existe entre os historiadores uma dificuldade “[...] em reconhecer a educação como domínio da investigação histórica” (p.7). Por outro lado, também existem lacunas teóricas, específicas do campo da História, entre os educadores que passam a se dedicar aos estudos na área de História da Educação – lacunas que mesmo os historiadores de ofício não estão livres de apresentar. Pensando em um diálogo entre as duas áreas de História e Educação, o movimento tende a partir dos educadores, que, de modo geral, têm procurado fazer um esforço para superar as lacunas teóricas (SAVIANI, 2006b).

Tratando do problema das lacunas teóricas dos educadores, Saviani (2013c), chama a atenção para a questão das “[...] ondas supostamente inovadoras” (p.8), que tendem a seduzir os educadores e outros pesquisadores. A título de exemplo, se refere à assimilação pelos educadores do pensamento de Michel Foucault¹⁰¹. A crítica de Saviani não é ao pensamento de Foucault propriamente dito, mas, à forma como ele tem sido apropriado por historiadores e educadores – assim, o problema é de fundo teórico para a área de História da Educação.

O problema é que a maioria dos historiadores, de um modo geral, e historiadores da educação, de modo especial, tem pouco domínio do universo epistemológico em que se move Foucault e, menos ainda, sobre a matriz filosófica de que é tributário, o que obrigaria a remontar ao pensamento de Nietzsche (SAVIANI, 2013c, p. 8).

A Nova História Cultural, onde está inserido o pensamento de Foucault, tem uma preocupação maior com microtemas, com as subjetividades, com a microfísica e com as teias do poder, com os regimes de verdade e com os poderes simbólicos, com as relações de gênero e com dar voz àqueles que, de alguma forma, não necessariamente pela via do econômico-social, são silenciados. Este tipo de pesquisa se debruça sobre objetos bastante delimitados e específicos, correndo o risco de perder a noção da totalidade. Esse é um ponto já bastante conhecido da crítica feita pelos historiadores materialistas históricos e é também um alerta de pesquisadoras vinculadas à perspectiva da Nova História Cultural. É o que se pode ler no trabalho de Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001): “Se a tendência a realizar estudos mais localizados aponta para a vantagem do aprofundamento, traz, ao mesmo tempo, o risco de investigação de objetos tão recortados e tão específicos que não explicam quase nada” (p.43).

No campo da História da Educação no Brasil, pode-se, então afirmar que existem duas linhas predominantes em termo historiográficos: os pesquisadores que utilizam

¹⁰¹ Filósofo francês (1926-1984), considerado um dos grandes pensadores ocidentais do mundo pós II Guerra. Deixou extensa obra que traz contribuições para as áreas de Filosofia, História, Psicologia, Sociologia. Na área de História é uma das referências da Nova História Cultural.

os referenciais do materialismo histórico – onde se situa o pensamento e as pesquisas de Dermeval Saviani – e os pesquisadores que se utilizam dos referenciais da Nova História Cultural. De uma certa forma, no Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), predomina o materialismo histórico, e no Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), há um predomínio do viés culturalista. O embate entre estes dois grupos, é apontado por Saviani, 2009, inclusive um trabalho sobre esse tema, de autoria de Marta Maria Chagas Carvalho (2000¹⁰²), se fez mais intenso entre o fim da década de 1980 até à fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) em 1999, que, se colocou desde sua fundação como um elemento aglutinador da área. Mas, de todo modo, nenhum destes grupos é sectário e radical a ponto de não aceitar membros que trabalhem com a perspectiva que não seja a predominante do grupo, muito pelo contrário, são espaços de diálogo e construção do conhecimento, que admitem e crescem com os embates e debates teórico-metodológicos.

No caso do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), que tem em Dermeval Saviani o seu coordenador geral, há uma preocupação bastante grande com a questão da totalidade nas pesquisas, tendo em vista não incorrer na realização de estudos tão específicos que não venham a explicar nada e isso é apontado por Saviani (2013d), onde também é apresentada a posição do HISTEDBR no debate historiográfico:

Desde a perspectiva que temos adotado, é necessário ponderar que, além dos estudos de corte analítico sobre temas ou momentos específicos, também devem ser elaborados estudos de caráter sintético que permitam articular, numa compreensão de amplo alcance, os resultados das investigações particulares. Com efeito, no vigoroso desenvolvimento das pesquisas histórico-educativas [...] têm prevalecido as análises específicas caracterizadas por recortes particulares, microscópicos e fragmentários dos objetos de pesquisa histórico-educacional. Sem negar a importância desses estudos para o conhecimento da realidade histórico-social, parece que é de grande relevância a realização de estudos sintéticos e globalizantes (p. 169).

Está posto o desafio ao campo da História da Educação – a produção de trabalhos que possam dar conta da complexidade do fenômeno educativo inserido no tempo histórico. Outro desafio é fazer chegar os resultados das pesquisas da área de História da Educação, tanto as que são produzidas no âmbito da pós-graduação como as que são produzidas nos grupos de estudo e pesquisa, aos cursos de licenciatura e, mais especificamente aos cursos de Pedagogia. Esta preocupação se faz presente na trajetória de Saviani que, desde a sua juventude tratou de estabelecer uma relação profunda entre pesquisa

¹⁰² CARVALHO, Marta Maria Chagas. “L’histoire de l’éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de renouveau de la discipline”. *Paedagogica Historica*, vol.36, n.3, 2000, p. 909-933.

e ensino, pesquisando para ensinar e ensinando o que pesquisava, quer na sala de aula, quer em eventos da área de Educação, e, ampliando isso, para além do seu espaço de atuação física, via a publicação de inúmeros artigos e livros. Tal compromisso ele expressa em Saviani (2013d):

Como pesquisador da história da educação, meu objetivo é desenvolver a disciplina incursionando no desconhecido para torna-lo conhecido. Já como professor de história da educação, meu objetivo é levar o aluno a desenvolver-se, possibilitando que, pela história da educação, ele adquira uma compreensão mais clara da realidade educacional em suas múltiplas relações (p. 170).

Enfim, o grande desafio do campo da História e da História da Educação, é, nas palavras de Eric Hobsbawm (1995), “[...] lembrar o que os outros esquecem” (p.13). Saviani tem se dedicado a esta função e na qualidade de líder da fundação e do desenvolvimento de instituições e grupos de estudo e pesquisa, tem dado uma relevante contribuição para a organização do campo da História da Educação em nosso país.

O papel de liderança de Saviani e a sua habilidade de conduzir atividades coletivas, é destacado por vários autores, como José Luiz Sigríst (1994), que afirma:

[...] há muitos tipos de líderes entre os quais invoco dois: há aqueles que arrastam multidões. De posse e convicto tenazmente de algumas certezas, sabe formular um discurso grandiloquente a ponto de arrebatam assentimentos acríticos e fervorosos. Um outro tipo é aquele que procura adesões pelo convencimento. Amantes da verdade, sabe que ela é histórica e que, com tal, não se nos dá pronto e transparente. Implica dúvidas, esforço continuado, luta. Ela é exigente. Postula sensibilidade ao fenômeno, rigor na determinação dos conceitos, lógica na articulação das proposições e extrema coerência na argumentação. Fica evidente, para quem conhece o professor Saviani, que é esta a liderança que ele conquistou ao longo da sua fecunda trajetória intelectual (p.90).

Em entrevista, perguntamos a Dermeval Saviani sobre quais as principais conquistas referentes à historiografia da educação brasileira, as quais derivam em grande medida do seu papel enquanto articulador desta área de pesquisa e se existe, em sua concepção, alguma relação entre a reconstrução da história da educação brasileira e o desenvolvimento da educação nacional? A esta pergunta com dois questionamentos, Saviani respondeu:

Destaco o grupo – HISTEDBR – que se consolidou nacionalmente e que formulou o projeto de levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação brasileira, abrindo para a participação de grupos de outras instituições [...]. Assim, o HISTEDBR [...] se constituiu como um Grupo Nacional, com contribuições pelos levantamentos feitos, pelas pesquisas e publicações, pela realização de jornadas regionais [...] e Seminários Nacionais [...] e também pela organização do campo da História da Educação, pois o HISTEDBR teve um peso importante nesse aspecto e na organização da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). [...] A fundação da SBHE foi, sem dúvida, um marco importante na organização e consolidação da área de história da educação em nosso país. Passo, então, a abordar o segundo aspecto de sua pergunta: Sim, creio que há uma relação

forte entre a reconstrução da história da educação brasileira e o desenvolvimento da educação nacional porque o desenvolvimento da educação não pode se fazer sem o conhecimento da História e isso em dois sentidos: no sentido de que a política educacional e a gestão da educação, bem como as tomadas de decisão são mais qualificadas se pautadas no conhecimento da História do país e das suas instituições; no segundo sentido porque a História é o núcleo duro da formação humana e a História da Educação é uma especialidade da área da Educação. [...] Há, pois, uma forte relação entre a reconstrução da História da Educação Brasileira pela via da produção historiográfica e o desenvolvimento da educação nacional.

Não há dúvidas de que o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR) tem um papel fundamental na consolidação do campo de História da Educação. Neste grupo, que possui uma forte rede de sociabilidade, têm sido feitas pesquisas de grande envergadura neste campo, relacionando a história da educação à política educacional, às estruturas econômico-sociais, tendo em vista a compreensão do fenômeno educativo em suas múltiplas determinações e contradições.

Como legado já consolidado do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), tem-se uma série de livros, dentre os quais destacamos os que foram produzidos em co-autoria entre Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice, que, de certa forma são os principais expoentes deste grupo de estudo e pesquisa. Sobre a entrada do HISTEDBR no mercado editorial, Sanfelice (2009), afirma:

[...] cabe ressaltar que o início das publicações do HISTEDBR no mercado livreiro nacional tirou o Grupo de sua produção e consumo endógenos. Internamente o Grupo fazia discussões teórico-metodológicas sobre história e história da educação, há vários anos, como é atestado pelo seu histórico [...]. A partir do primeiro livro, o HISTEDBR ingressou, vou dizer assim, formalmente, no espinhoso caminho dos debates travados por muitos pesquisadores nos campos da história e da história da educação (p.300).

No mercado editorial, o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), tem várias publicações, dentre as quais destacamos as que têm a parceria entre Saviani, Lombardi e Sanfelice, que, de certa forma, compõem o núcleo central do HISTEDBR. As obras do referido grupo, publicadas onde se destaca a temática da historiografia da educação, as quais foram publicadas pela Editora Autores Associados, destacamos, em ordem cronológica são as seguintes:

- História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE. orgs., 1998);
- História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE. orgs., 1999);

- Capitalismo, trabalho e educação (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE. orgs., 2002);
- Navegando pela história da Educação – 20 anos de HISTEDBR (SAVIANI; LOMBARDI. orgs., 2009);
- Aberturas para a história da educação – do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil (SAVIANI, 2013);

Por estas obras, têm-se um panorama das inúmeras contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR). Outra obra, de grande relevância para o campo da História da Educação, é “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” – de autoria de Dermeval Saviani, que, por uma necessidade de recorte temporal do presente trabalho, escolhemos como um marco para encerrarmos este estudo sobre a sua trajetória. Esta obra é uma referência para a área tanto por seu conteúdo como pelos elementos teórico-metodológicos. Seria esta a obra da maturidade, o clássico escrito por Saviani e cobrado por Maria Luísa Santos Ribeiro (1994) e Luís Antônio Cunha (1994a)? É a obra magna do filósofo, historiador e intelectual Dermeval Saviani?

5.5 “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” sob o olhar do filósofo, educador e intelectual Dermeval Saviani

A obra de Dermeval Saviani intitulada “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, foi publicada em 2007 e, no ano seguinte, ele recebeu, por esta obra, o primeiro lugar do Prêmio Jabuti na área de “Educação, Psicologia e Psicanálise”. O Prêmio Jabuti é a maior comenda atribuída pela Câmara Brasileira do Livro, tendo sido criado em 1958. Portanto, foi na comemoração dos “50 Anos” do referido prêmio que Saviani foi condecorado. Em 2014, Saviani foi premiado com o segundo lugar do Prêmio Jabuti, na área de “Educação”, pela obra “Aberturas para a História da Educação”, publicada em 2013, estando também indicado para o Prêmio Jabuti 2015, na área de “Educação e Pedagogia”, pela obra “O lunar de Sapé: Paixão e Perspectivas na Educação”. Todas estas obras foram publicadas pela “Editora Autores Associados”.

Segundo a plataforma digital da Câmara Brasileira do Livro¹⁰³: “Ganhar o Jabuti representa dar à obra vencedora o lastro da comunidade intelectual brasileira, significa ser admitido em uma seleção de notáveis da literatura nacional”. Evidentemente que receber um prêmio como esse, especialmente no ano de comemoração dos “50 anos” da entidade que o atribui, é um reconhecimento da obra e do autor e, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), também se revestiu de significado, pois, de certa através de Saviani, também ocorreu o reconhecimento do trabalho coletivo deste grupo por ele fundado e dirigido.

Por ocasião em que recebeu, pela segunda vez, o Prêmio Jabuti, Saviani afirmou, segundo consta da Seção “Depoimentos”, na plataforma digital da Câmara Brasileira do Livro:

Embora eu escreva movido pela necessidade de atender aos compromissos decorrentes de minha condição de educador, sem esperança de recompensa, não deixa de ser relevante ser contemplado com o mais importante prêmio literário nacional, pois isso significa que venho exercendo de forma satisfatória o papel que me cabe no campo da educação (disponível em: <http://premiojabuti.com.br/depoimentos/> - acesso em 10-11-2015).

A trajetória intelectual de Dermeval Saviani indica que suas obras, são resultado de suas pesquisas e estudos, bem como de coletâneas de textos que ele preparou para as inúmeras palestras, conferências, simpósios, congressos, etc.. Isso sem falar no grande número de artigos e entrevistas suas que estão publicados em revistas da área de Educação, muitas das quais, o tiveram no corpo editorial. Mas, terá Saviani já escrito a sua obra clássica, a sua obra da maturidade, ou esta obra ainda está por ser escrita? Seria “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, sua obra clássica e da maturidade? No Simpósio que ocorreu em 1994, no campus de Marília (São Paulo) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), que teve como tema “Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira”, o homenageado foi cobrado acerca da escrita de uma obra clássica, que pudesse ser a síntese de seu pensamento por Maria Luísa Santos Ribeiro (1994) e por Luís Antônio Cunha (1994).

Tratemos inicialmente da forma, conteúdo e fundamentos teórico-metodológicos de “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, para depois discutirmos se esta é a obra clássica e da maturidade de Saviani e como isso lhe foi cobrado, e, se há uma preocupação em Saviani de fazer uma obra desta natureza. De todo modo, assim como “Escola e Democracia” (SAVIANI, 1983) e “Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI,

¹⁰³ <http://premiojabuti.com.br/> - acesso em 10-11-2015.

1991a), “Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2007a), são obras que evidenciam entre outras coisas, o papel de pesquisador, professor e intelectual de Saviani, pois nestas obras, mais do que discussões teóricas do campo pedagogia e da história da educação, ele faz proposições que interferem no debate educacional no Brasil e que chegam aos cursos de formação de professores – o que é uma preocupação e um compromisso premente de Saviani. Especificamente, isto está explicitado no prefácio da obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, Saviani (2007a, xvi, xvii):

O texto em questão materializa-se nesta obra que, espero, venha a permitir a incorporação dos resultados da investigação nos programas escolares a serem trabalhados pelos professores nas salas de aulas. Foi, pois, pensando nos professores que escrevi este livro. [...] Com efeito, esta obra põe-se como um roteiro para o estudo, que pode atingir diferentes níveis de aprofundamento, da educação brasileira em seu desenvolvimento histórico.

Entre o início das pesquisas e a publicação da obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, transcorreram-se 10 anos (1996-2007). A pesquisa contou, nos últimos sete anos, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Bolsa Produtividade em Pesquisa, somada à outras bolsas que foram oferecidas pela mesma instituição de fomento, aos colaboradores de Saviani no processo de coleta das fontes de pesquisa, aos quais ele faz questão de mencionar e agradecer, como se pode ler na “orelha” da referida obra – mais uma vez a capacidade de Saviani de liderar atividades coletivas se evidencia:

[...] a pesquisa contou, na primeira fase, entre agosto de 1996 e julho de 1998, com três bolsistas de iniciação científica: Daniela Ferreira Mendonça Marques, Elsa Jorge Bellotti e Gabriela Ricci Libanio. Na segunda fase, de agosto de 1998 a julho de 2000, colaboraram duas bolsistas: à Elsa Jorge Bellotti, que continuou vinculada ao projeto, somou-se Paula de Mesquita Sampaio. Por fim, na terceira e última fase, de agosto de 2000 a julho de 2003, o projeto contou com uma bolsista de iniciação: Patrícia Cristina Fincatti Moreira, que atuou nos dois primeiros anos, sendo substituída, no último ano, por Tainá Rekã Wanderley de Paula. O trabalho dessas bolsistas foi especialmente relevante, pois permitiu agilizar em grande parte os elementos empíricos materializados nas fontes. Todas eram, à época, alunas do curso de Pedagogia da UNICAMP. A elas o autor agradece o interesse constante e a dedicação com que realizaram as tarefas que lhes foram atribuídas no desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Assim, o trabalho coletivo de coleta das fontes se estendeu de 1996 a 2003 – daí em diante, veio o trabalho individual de Saviani de redigir um texto a partir de uma gama imensa de fontes, organizando-as cronológica, temática e sinteticamente. Qual a natureza destas fontes e qual o período da história que abrangiam? As fontes coletadas foram tanto primárias, ou seja, “documentos que contém as ideias pedagógicas dos principais

protagonistas da educação brasileira” como secundárias, que consistem em “documentação bibliográfica que contém estudos analíticos ou interpretativos sobre as ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2007a, p. 5).

Ao fazer o levantamento destas fontes primárias e secundárias, o objetivo de Dermeval Saviani era compreender como se deu o processo de “[...] evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais” (SAVIANI, 2007a, p.2), tendo em vista suprir uma lacuna que existia no campo do conhecimento pedagógico, visto que na filosofia, na estética, na religião, na sociologia, etc. já havia, segundo Saviani, obras que abordavam o processo de evolução do pensamento em seus respectivos campos. O que havia, até a publicação de “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, eram “[...] estudos gerais sobre a história da educação brasileira, mas que ou enfatizam a organização escolar ou se limitam a determinado período ou a determinado aspecto da educação, não abordando, senão perifericamente, a questão das ideias pedagógicas” (Saviani (2007a, p. 2)

Objetivando suprir uma lacuna no campo do conhecimento pedagógico, mediante a realização de uma síntese compreensiva e crítica do processo de evolução das ideias pedagógicas, Saviani tratou de definir a periodização e os referenciais teórico-metodológicos os quais incidiriam sobre a maneira de tratar as fontes. São esses elementos que deram à obra as características, a forma e o conteúdo, pois, a História permite diferentes olhares sobre as fontes que, por sua vez indicam a construção dos discursos. Da mesma forma, ocorre com a periodização, pois, “cortes diferentes, em momentos diferentes, constituem totalidades diferentes” (CARDOSO, 1976, p. 16).

A investigação realizada [...] pretendeu atingir uma síntese compreensiva, crítica e sistematizada da evolução das ideias pedagógicas em nosso país desde suas origens até os dias atuais. [...] Como objetivo específico e subsidiário, o estudo se propôs a testar uma classificação e periodização das ideias pedagógicas (SAVIANI, 2007a, p. 2-3).

Tendo em vista realizar uma pesquisa que incidisse “[...] mais sobre a síntese do que sobre a análise” (SAVIANI 2007a, p. xvi¹⁰⁴), Saviani, ao reunir as fontes primárias e secundárias que abarcassem a trajetória das ideias pedagógicas no Brasil, partindo do Período Colonial de nossa história, chegando até os dias atuais, tratou de partir do geral, que via de regra, se mostra caótico, desorganizado e sincrético, e, por meio da abstração, que subjaz a análise, atingir um todo concreto, ou seja, um conhecimento sintético. Assim, não se

¹⁰⁴ Prefácio de “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”.

desprezou a análise, antes se fez dela o elemento que permitiu atingir a síntese. Esse tipo de ação, é o que está proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, como sendo a função do professor, frente aos conhecimentos dos alunos, que, se apresentam de forma sincrética, cabendo ao professor, pela mediação da análise, produzir com o aluno um conhecimento sintético. Portanto, Saviani aplicou um percurso que está ancorado na sua própria proposta pedagógica.

Para realizar esse percurso da síncrese à síntese, ao tratar com uma grande quantidade de fontes, que traziam informações inúmeras e variadas, era necessário distinguir o que eram ideias educacionais, o que eram ideias pedagógicas naquela infinidade de fontes. Para isso só tendo clareza das distinções entre esses dois tipos de ideias e tendo referenciais metodológicos bem definidos para não incorrer em equívocos e não produzir uma obra sobre as ideias dos grandes educadores do país, o que não era um objetivo proposto por Saviani, visto que esse tipo de pesquisa se ancorava muito mais em uma perspectiva positivista da história do que em uma perspectiva materialista da história.

Para Saviani (2007a), ideias educacionais são aquelas referidas à educação e que ou decorrem da análise do fenômeno educativo e/ou derivam de determinada concepção de homem, mundo, sociedade, permitindo assim interpretar o fenômeno educativo. Já as ideias pedagógicas correspondem às ideias educacionais, não em si mesmas, mas “[...] na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (p.6). Era exatamente as ideias pedagógicas que Saviani pretendia extrair das fontes e organizar de tal forma que os leitores da obra pudessem ter uma visão de conjunto da história da educação brasileira, através das ideias pedagógicas.

A questão de organizar as fontes de tal modo que fosse possível ao leitor ter uma ideia de conjunto da história da educação brasileira, de certa forma se coloca como um caminho que não tem sido o predominante nas pesquisas em História e nem em História da Educação, pois, com o advento da Nova História Cultural, herdeira da “Escola dos Annales”, o que tem predominado são os estudos de microtemas, dentro de grandes períodos, mas, que pela profundidade de suas especificidades, acabam por prejudicar a noção de conjunto e a totalidade do fenômeno em estudo.

A Escola dos Annales foi fundada na França, em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch, a partir da organização da revista *Annales: économies, sociétés, civilisation*, cujo objetivo era propor uma nova historiografia baseada em conceitos como o de “*história total*”, “**longa e curta duração**” (variedades do tempo histórico e da realização de

transformações em diferentes tempos e espaços), tendo em vista melhor compreender as “mentalidades” das civilizações. Os fundadores da Escola dos Annales, de onde procede a chamada “Nova História” e suas múltiplas vertentes propunham:

[...] uma história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Uma história de estruturas em movimento, com grande ênfase no estudo das condições de vida material, embora sem qualquer reconhecimento da determinância do econômico na totalidade social ao contrário do proposto pela concepção marxista de história (CARDOSO; VAINFAS, 1987, p. 193-194).

Considerando o debate historiográfico entre o materialismo histórico e as novas tendências historiográficas derivadas da Escola dos Annales, como a História das Mentalidades, a História Cultural e a Nova História Cultural, que de certa forma podem ser aglutinadas sob a nomenclatura “Nova História”, Saviani (2007a), argumenta que, de modo geral, o movimento de renovação da historiografia, em suas múltiplas vertentes, afetou, de modo indireto a história das ideias pedagógicas, tal como ele compreende esse campo e como o estuda e, de forma direta quando se vincula a história das ideias pedagógica à história do pensamento dos grandes pedagogos. Isso porque o que Saviani (2007a) fez em “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, não é uma história do pensamento dos grandes pedagogos e nem um estudo de microtemas ligados às ideias pedagógicas, antes o que ele fez foi traçar o processo de evolução das ideias pedagógicas no Brasil, dentro de seus contextos de formulação e aplicação, relacionando estruturas e conjunturas políticas, econômicas, sociais e culturais que incidiram na elaboração e aplicação das ideias pedagógicas ao longo da história do Brasil.

Para dar conta do que fora proposto, Saviani (2007a), afirma que se valeu de uma perspectiva teórico-metodológica que, permitisse tanto a superação dos referenciais da História Tradicional, como uma interlocução com a “Nova História”:

A perspectiva teórico-metodológica que orientou a pesquisa pode ser caracterizada, sucintamente, nos seguintes termos: esforço de superação dos limites dos paradigmas tradicionais da historiografia representados pelo positivismo e presentismo (SCHAFF, 1974¹⁰⁵) em interlocução ativa e crítica com as correntes atuais que resultaram das contribuições da “Escola dos Annales” (BURKE, 1991¹⁰⁶) e que se difundiram sob a denominação “História Nova” (LE GOFF, 1990¹⁰⁷). Nessa interlocução procurei manter-me atento aos riscos de relativismo ou irracionalismo presentes nas novas tendências [...] (SAVIANI, 2007a, p. 3).

¹⁰⁵ SCHAFF, Adam. História e Verdade. Lisboa: Estampa, 1974.

¹⁰⁶ BURKE, Peter. A Escola dos Annales, 1929-1989. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

¹⁰⁷ LE GOFF, Jacques. A História Nova. São Paulo: Martin Fontes, 1990.

O referencial teórico-metodológico, utilizado por Saviani (2007a), se ancorou nos seguintes princípios:

1. “Construção de sistemas explicativos, que mediante categorias mais concretas, reproduzam no plano do conhecimento a realidade investigada” (p. 3). Tal princípio é o que permitiu a Saviani, explicitar como as ideias pedagógicas expressam a “[...] complexidade das relações e determinações da educação brasileira ao longo de sua história” (p. 3).

2. Perspectiva da “longa duração” – com elemento que favorece a compreensão de como se dá a passagem de uma ideia a outra, que é algo que se processa muito lentamente.

3. O olhar analítico-sintético no trato com as fontes, que “[...] implica o levantamento e exame atento das informações disponíveis, abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente de modo que não deixe escapar as características e o significado do fenômeno investigado” (p. 4).

4. Articulação do singular e do universal, o que permitiria garantir o “empenho em encontrar a justa relação entre o local, o nacional e o internacional” (p.4).

5. Atualidade da pesquisa histórica, pois, o que “provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente” (p.4).

Estes princípios nortearam a aplicação do método, que Saviani (2007a) denominou de historiográfico:

O método, obviamente, é o de caráter historiográfico. Entretanto, como o que se fez foi uma história das ideias, a atitude adotada tem afinidades com os procedimentos utilizados nos estudos filosóficos, situando-se naquele âmbito que Goldman (1967)¹⁰⁸ denominou de História da Cultura. Assim, partindo de uma tipologia das concepções pedagógicas, foram utilizadas as técnicas de manipulação, análise e interpretação de documentos próprias da historiografia, cujo conteúdo foi confrontado com os determinantes histórico-sociais visando a evidenciar, pela reflexão crítica, o significado das ideias pedagógicas na sequência das transformações históricas (SAVIANI, 2007a, p. 5).

Tendo em vista o referencial teórico e o método adotado por Saviani (2007) para analisar as fontes de que dispunha e assim construir a trajetória das ideias pedagógicas no

¹⁰⁸ GOLDMAN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Brasil, é preciso que voltemos nossa atenção para a interlocução feita por ele com os referenciais da “História Nova”, particularmente com o uso da categoria “longa duração” e para o caráter propositivo que tem a obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” em termos de periodização.

A categoria da “longa duração” foi proposta por Fernand Braudel¹⁰⁹, que é considerado a grande referência da “Segunda Geração da Escola dos Annales” (1956-1968). Referindo-se o conceito de “longa duração”, Cardoso e Vainfas (1997, p. 200), afirmam:

Mas não obstante Braudel tenha fornecido valiosos instrumentos teóricos para os futuros historiadores das mentalidades, “a era Braudel” foi em tudo avessa ao estudo do mental. Em sua vasta obra, incluindo o modelo de história total apresentado no Mediterrâneo, o autor pouco deu atenção aos usos e mores das sociedades estudadas, e concebeu sempre a longa duração como um domínio temporal basicamente ligado às relações entre o homem, a geografia e as condições da vida material. Manteve-se fiel, portanto, a concepção sintética da história presente em Febvre e Bloch.

Embora a categoria da “longa duração”, tenha nascido no bojo da “História Nova”, isso não inviabiliza que a mesma possa ser utilizada por um historiador cuja referência teórico-metodológica esteja ancorada no materialismo histórico. Por “longa duração”, se entende o tempo longo, que permite ao historiador compreender as transformações que se processam muito lentamente, com as mudanças da geografia, da mentalidade e da cultura. À medida que se discute uma “longa duração”, pressuposto está que existam também a “curta duração” e a “média duração”. A “curta duração”, permite ao historiador compreender as transformações que ocorrem de forma abrupta, como por exemplo, as mudanças geradas por um evento revolucionário, cujos resultados imediatos se fazem notórios no curto espaço de tempo. Já a “média duração”, corresponde ao tempo necessário para o historiador compreender as mudanças conjunturais. Ao estudar a trajetória das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2007a) toma a “longa duração”, como uma categoria teórico-metodológica, porém, a coloca em interlocução com os princípios do pensamento de Gramsci, especificamente, os chamados “movimentos orgânicos” e “movimentos conjunturais”, isso tendo em vista, quebrar possíveis engessamentos do conceito braudeliano de “longa duração, que tende a [...] uma lógica um tanto determinista que caracteriza o estruturalismo” (p.9) – os movimentos orgânicos e conjunturais, por sua vez têm em vista “captar o processo em sua unidade dinâmica e contraditória” (p. 9).

¹⁰⁹ Historiador francês (1902-1985), autor da obra “O Mediterrâneo” e da sistematização do conceito de “longa duração”. Na “Primeira Geração da Escola dos Annales”, se destacam os seus fundadores, Marc Bloch e Lucien Febvre e, na “Terceira Geração da Escola dos Annales”, a grande referência é Jacques Le Goff.

Assim sendo, com o tempo longo em vista (1549-2006), procurando traçar a história das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani não está indicando uma guinada para a Pós-Modernidade, nem para a “História Nova”, visto que o que define o posicionamento de um intelectual é seu posicionamento político, teórico e metodológico e não foi usando um conceito derivado do movimento de renovação da historiografia, que Saviani estaria abandonando seus referenciais teóricos de longa data. O tempo abarcado pela pesquisa é longo – são quase 500 anos, tendo em vista analisar um processo que muda com menos intensidade e regularidade – as ideias pedagógicas, que, sobretudo até o advento do século XXI, mudavam muito lentamente. E esse movimento somado à utilização dos “movimentos orgânicos” e “movimentos conjunturais”, é o que permitiu a Saviani (2007a), escrever uma obra que dá uma visão de conjunto da história das ideias pedagógicas no Brasil, superando assim tanto o paradigma da História Tradicional de valorizar, no caso da História da Educação, os feitos dos grandes pedagogos, bem como superar as inúmeras fragmentações que predominam nos estudos culturalistas.

Outro aspecto importante da obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, é a proposição de uma nova periodização para a História da Educação Brasileira. Proposições são elementos que marcam a trajetória de Saviani e, em grande medida é isto que o faz superar a condição de professor e pesquisador e o torna um intelectual – um intelectual propositor de uma proposta pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, de um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de uma nova periodização para a História da Educação Brasileira.

Convencionalmente, a periodização da História da Educação Brasileira tem como marcos os referenciais políticos, ou seja, está dividida em “Brasil Colônia” (1500-1822), “Brasil Império” (1822-1889) e “Brasil República” (1889-atual) – cada um destes períodos, evidentemente, tem momentos muito distintos. A título de exemplo, basta citarmos a fase republicana, onde convencionalmente tem-se: República Velha (1889-1930), subdividida em República da Espada (1889-1894) e República Oligárquica (1894-1930), seguida de Era Vargas (1930-1945), subdividida em Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937), Ditadura do Estado Novo (1937-1945), seguida de República Populista (1946-1964), Ditadura Militar (1964-1985) e Nova República (1985-atual) (FAUSTO, 2001). Em “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, Saviani (2007a), propôs uma periodização distinta desta.

A questão da periodização é sempre muito importante para o historiador, mesmo porque “Tempo” e “Espaço”, são categorias centrais no estudo da História e ao

periodizar o historiador, de alguma forma incorre em arbítrios, pois privilegia determinados aspectos em detrimento de outros, visto ter feito, de alguma forma, uma dada escolha (CARDOSO; VAINFAS, 1997). Pela via da História Tradicional, é o elemento da política que define os marcos regulatórios das periodizações. Com o movimento de renovação da historiografia, ocorrido no século XX, esse tipo de periodização passa a ser questionado e se discute que outros referências poderiam ser tomados, além do político, para o estabelecimento das periodizações, o que não anula, no entanto, o elemento da escolha e dos possíveis arbítrios.

Dermeval Saviani, ao propor uma nova periodização para a história da educação brasileira, pela via da história das ideias pedagógicas – o que até então não havia sido pensado e proposto – esteve atento a estas questões e problemas da periodização:

A questão da periodização é, sem dúvida, uma das mais relevantes e também das mais complexas e, por isso, mesmo das mais controvertidas no campo dos estudos históricos. Em verdade, a periodização não é um dado empírico, isto é, não está inscrita no próprio movimento objetivo dos fenômenos históricos investigados. A periodização, enquanto uma exigência de compreensão do objeto, é, antes, uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar dados visando a explicar o fenômeno que se propôs a investigar (SAVIANI, 2007a, p. 12).

Fazendo uma retomada das principais obras que tratam da educação brasileira na perspectiva histórica, Saviani (2007a), destaca a obra pioneira de José Ricardo Pires de Almeida, cuja primeira edição data de 1889, intitulada “*História da instrução pública no Brasil: 1500-1889*” e destaca também a obra de Fernando de Azevedo, publicada em 1971 e intitulada “*A Cultura Brasileira*”, sobre a qual tece o seguinte comentário:

Daí por que o plano da obra vai implicar uma periodização em quatro períodos; o ponto de partida é “sentido da educação colonial”; o segundo período corresponde às “origens das instituições escolares” no processo de independência que vai da vinda de João VI até o final do Império; com o advento da República (quarto período), prevalece “a descentralização e a dualidade de sistemas” cuja superação é propiciada, finalmente, pelo movimento de renovação educacional que irá constituir o período das décadas de 1920 e 1930 como o momento da “renovação e unificação do sistema educativo” (SAVIANI, 2007a, p.13).

O que prevalece na obra de Fernando de Azevedo, “*A Cultura Brasileira*”, é o viés de periodização da educação a partir da estrutura política. Além dessa forma predominante de periodização já apontada, Saviani (2007a), também aponta que à medida que foram feitas críticas a esse tipo de periodização, emerge outra, onde prevalece o referencial econômico sobre a periodização da educação, como é o caso da obra de Maria Luísa Ribeiro, publicada em 1998 e intitulada “*História da educação brasileira: a organização escolar*”, onde a autora, constrói uma periodização da educação baseada nos modelos econômicos: “[...]”

agrário-exportador-dependente, nacional-desenvolvimentista de industrialização com base na substituição de importações e internacionalização do mercado interno” (p. 13).

Na contramão destas periodizações de viés político-econômico da educação brasileira, estão os historiadores que se apropriam dos referenciais da “História Nova”, que como diz Saviani (2007a), buscam uma “periodização centrada não nos aspectos externos, mas, naqueles internos ao processo educativo” (p.13), isto porque, valorizam-se os microtemas, etnografias, etc.

Quanto à periodização proposta por Saviani (2007a), a mesma não se encontra centrada no político-econômico, nem no pensamento dos grandes pedagogos brasileiros – ainda que trate de suas ideias – nem em microtemas e etnografias, pois, se propõe a investigar a história das ideias pedagógica no Brasil a partir “[...] de uma classificação das principais concepções de educação”, guiando-se “[...] pelo próprio movimento das ideias pedagógicas”, e a partir de uma “articulação em três níveis de análise (os níveis da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica)” (p. 14). Estes três níveis de análise utilizados por Saviani, bem revelam os campos de domínio deste intelectual, cujo berço de formação foi a Filosofia e cuja atuação como docente se deu na Pedagogia, o que lhe permitiu fazer estudos relacionados tanto à teoria da educação, à prática pedagógica e à história da educação, o que, por sua vez o levou a desenvolver a Pedagogia Histórico-Crítica. Sob esta articulação entre três níveis, Saviani se debruça, então a organizar as fontes históricas de que dispunha e apresentar uma obra em que fosse possível ter uma noção de conjunto do processo de evolução das ideias pedagógicas no Brasil, partindo da Pedagogia dos primeiros padres jesuítas, chegando às ideias pedagógicas atuais.

Contando com toda a sua experiência de pesquisa sobre as tendências e correntes da educação brasileira – tema por ele estudado desde o final da década de 1970 – Saviani propõe inicialmente, ainda na qualidade de uma hipótese, que seria possível estabelecer oito períodos para o processo de desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil. Já aí se vê a quebra dos referenciais político-econômicos, tão predominantes nos estudos da história da educação brasileira. Os períodos propostos por Saviani (2007a, p. 14-15), foram:

- 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional.
- 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- 3º Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova;
- 4º Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova;
- 5º Período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista;

6º Período (1969-1980): predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista;
 7º Período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas;
 8º Período (1991-1996): Neocontrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo. Que rumo tomarão as ideias pedagógicas no Brasil?

Saviani (2007a) tem a preocupação de esclarecer o leitor, que, pode não ter um domínio cronológico muito profundo da História do Brasil, quais foram os eventos que ocorreram em cada período por ele demarcado. Estes eventos são: 1549 – chegada dos primeiros jesuítas no Brasil; 1759 – expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal¹¹⁰; 1932: divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”; 1947: Elaboração do anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); 1961: promulgação da primeira LDB; 1969: entrada em vigor da Lei 5.540/68 – Lei da reforma universitária; 1980: realização da I Conferência Brasileira de Educação (I CBE); 1991: Realização da sexta e última CBE; 1996: Realização do I Congresso Nacional de Educação (CONED) e promulgação da Lei 9394/96 – atual LDB.

Assim como fez quando elaborava sua tese de doutorado sobre o conceito de sistema de educação no Brasil, Saviani, tratou de colocar a sua hipótese à prova, e o fez, trabalhando entre 1996 e 1998, com a periodização apresentada anteriormente. Porém, à medida que a pesquisa avançava ele passou a fazer alguns questionamentos relacionados à diferença de extensão entre os dois primeiros períodos e os demais, se havia necessidade de novas subdivisões nos períodos mais extensos e:

Indagava, ainda, se a história das ideias pedagógicas no Brasil, poderia ser interpretada como uma sucessão de momentos mais breves como resultado do adensamento do fenômeno educativo ou, ao contrário, o que estaria em causa seria o viés do pesquisador que, diante dos períodos mais distantes no tempo, cujo conhecimento já está mais sedimentado, os identifica pelas diferenças de estrutura, ao passo que em relação aos períodos mais recentes, cujas fontes não estão ainda sedimentadas, ele é levado a dar excessiva importância às diferenças de conjuntura tomando-as como indicadoras de períodos estruturalmente diferenciados (SAVIANI, 2007a, p. 17).

A preocupação expressa por Saviani (2007a), era, incorrer no risco apontado por Gramsci (1975¹¹¹) – não encontrar a justa relação entre aquilo que é orgânico e o que é ocasional. Refletindo sobre as questões por ele mesmo levantadas e tendo em mente essa

¹¹⁰ Sebastião José de Carvalho Melo (1699-1782) – o Marquês de Pombal – foi ministro do rei de Portugal D. José I. Influenciado pelas ideias iluministas, defendia a educação laica e expulsou os jesuítas do Império Português (FAUSTO, 2001).

¹¹¹ Quaderni del carcere. Torino, Einaudi. 4 vols. (Edizione critica dell’ Instituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana), 1975.

advertência de Gramsci, bem como o conceito de hegemonia gramsciano¹¹² – autor e conceito de grande importância na formação de sua cultura política – Saviani tratou de repensar a periodização inicial e isso atravessou o período de 1998 a 2000. Foi então que os oito períodos inicialmente propostos por Saviani, se reduziram a quatro – os dois primeiros mantiveram a mesma periodização, porém com duas subdivisões, enquanto os outros seis foram condensados em dois grandes períodos – o que já de pronto, resolvia o problema da diferença de extensão temporal entre os dois primeiros períodos e os demais da periodização inicial. Mas, não só isso, essa nova periodização permitiu uma visão mais ampla de conjunto, e aquilo que eram fragmentações na primeira periodização passaram a ser fases de períodos mais amplos, o que favoreceria a compreensão do processo de desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil. Neste contexto de revisão da periodização, Saviani também redefiniu o marco final da pesquisa, que deixou de ser 1996 e passou a ser 2001 – ano em que foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência seria decenal. Assim a nova periodização estabelecida por Saviani (2007a, p. 19), ficou sendo a seguinte:

1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido em três suas fases: 1. 1549-1599: Uma pedagogia brasílica ou o período heroico; 2. 1599-1759: A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum*.

2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1. 1759-1827: A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido; 2. 1827-1932: Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo.

3º Período (1932-1969): Predomínio da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: 1. 1932-1947: equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; 2. 1947-1961: Predomínio da influência da pedagogia nova; 3. 1961-1969: Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista.

4º Período (1969-2001): Configuração da concepção produtivista, subdividido nas seguintes fases: 1. 1969-1980: Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitantemente desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista; 2. 1980-1991: Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática; pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia

¹¹² Hegemonia – do grego *hegemon* = líder. Gramsci, atribuiu a esta palavra um significado que vai além liderança, passando a representar a dominação consentida de uma classe social sobre outra.

histórico-crítica; 3. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Observando esta nova periodização proposta por Saviani (2007a) é possível notar claramente a articulação entre os níveis da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica, sem perder de vista os condicionantes políticos, econômicos e sociais, assim, estava quebrada a rigidez do esquema de periodização baseado no sistema político em vigência, bem como a relação de imposição da determinância do aspecto econômico, sem, no entanto, cair em fragmentações tão pequenas que esvaziassem a noção de conjunto, de totalidade e de historicidade do processo de desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil. evidentemente que em “História da Ideias Pedagógicas no Brasil”, Saviani não deixou de dar valor às contribuições de inúmeros pedagogos brasileiros como Fernando de Azevedo, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Paulo Freire, entre tantos outros, mesmo porque as ideias pedagógicas partem de algum lugar, de algumas pessoas e de um dado contexto histórico, e foi nesta dimensão que Saviani tratou de torna-las compreensíveis. Destacamos esse aspecto de valorização das contribuições dos pedagogos brasileiros, para que também não se faça uma interpretação equivocada da perspectiva adotada por Saviani e nem se presuma, erroneamente, que ele tenha feito um trabalho sobre as ideias pedagógicas que, para fugir das narrativas positivistas e dos microtemas, não tenha dado valor às contribuições teóricas, daqueles que são considerados os “grandes pedagogos do Brasil”. Assim:

À guisa de conclusão, cabe observar que o princípio da periodização que guiou a distribuição das ideias pedagógicas nos períodos indicados se baseia na noção de predominância ou hegemonia. [...] Obviamente, essa forma de periodizar não deve excluir as ideias não-predominantes, mesmo aquelas que jamais puderam sequer aspirar a alguma hegemonia. A história das ideias pedagógica precisa, pois, incorporá-las em algum grau. Por isso a pesquisa contemplou também, quando detectadas, as ideias pedagógicas não-hegemônicas (SAVIANI, 2007a, p. 20).

Por ideias pedagógicas não-hegemônicas, Saviani entende, o conjunto de perspectivas educacionais e/ou pedagógicas que se colocaram em contraposição às pedagogias oficiais, que via de regra estão articuladas aos interesses da classe dominante. Assim sendo, uma pedagogia não-hegemônica se coloca em articulação com os interesses dos dominados - eis porque são chamadas de pedagogias não-hegemônicas, pois, estão disputando o lugar de hegemonia que já está ocupado. Especificamente, as pedagogias que Saviani elencou como não-hegemônicas, na obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” são: as pedagogias da “educação popular”, as pedagogias da prática; pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica, as quais Saviani também atribui o termo “pedagogias

críticas”. Neste bojo não estão, portanto, as teorias crítico-reprodutivistas, pois estas, não são pedagogias, mas, sim teorias sobre a educação, e não teorias da educação.

A utilização do conceito de hegemonia é algo muito presente na obra de Saviani, desde seus textos do início da década de 1980, e, mais uma vez, é utilizado em uma de suas obras, tendo em vista a compreensão do processo de desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil, desde os tempos da colonização portuguesa, iniciada no século XVI até o início do século XX. O conceito de hegemonia ajuda a compreender os embates que foram e são travados no campo das ideias pedagógicas e traz à luz a questão de que cabe ao professor, pesquisador, estudante, historiador, pedagogo, enfim, a todos os que se interessam pelo tema, compreender que estes embates, ocorrem não apenas nos gabinetes acadêmicos e políticos, mas, no dia a dia da escola e da sala de aula.

Assim, o entendimento de como as ideias se encarnam na prática pedagógica assumindo uma forma específica que decorre do embate entre as ideias propriamente ditas e as condições particulares de sua implementação [...] ajudam a tomar consciência da maneira como se articulam na prática pedagógica cotidiana as ideias educacionais que circulam em nosso meio (SAVIANI, 2007a, p.21,22).

Em suma “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, é uma obra que, traz mais uma grande contribuição de Saviani para o campo da História da Educação. Esta obra, pensada como roteiro de estudo pelo seu autor, é para ser lida na graduação e na pós-graduação, a depender do nível de aprofundamento que se pretende chegar, pois, apresenta além de seu conteúdo textual, uma gama imensa de referências que já facilitam e indicam caminhos para o aprofundamento dos estudos relacionados às ideias pedagógicas no Brasil. Destacamos ainda que como outras obras de Saviani, esta também traz toda a preocupação do autor com as questões conceituais, com o esclarecimento do percurso da pesquisa, bem como o seu compromisso como pesquisador e professor, de propiciar que o resultado do que se faz no âmbito da pesquisa, chegue até os cursos de formação de professores e não só isso, nesta obra Saviani também se coloca, mais uma vez como um intelectual propositor, à medida em que apresenta uma nova periodização para a educação brasileira, que foi aplicada ao estudo das ideias pedagógicas. Esta mesma periodização, pode ser usada para estudar outros temas e problemas da educação brasileira.

Não sendo objetivo do presente trabalho, discutir outros elementos da obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, além dos que já foram elencados, onde merece destaque o processo da pesquisa, os princípios utilizados no tratamento das fontes, o método aplicado e a questão da periodização, se faz necessário agora discutirmos se esta é a obra da

maturidade de Saviani, sobre a qual ele foi cobrado por outros pesquisadores, como Maria Luísa Santos Ribeiro (1994) e por Luís Antônio Cunha (1994a). Vejamos em que termos estes autores que conviveram com Saviani e lhe são amigos, fizeram essa cobrança por ocasião de um evento que era exatamente em sua homenagem – o “*Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira*”, Marília, São Paulo, 1994, Campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Segundo Ribeiro (1994):

[...] o fato de boa parte da obra do Dermeval estar sob a forma de artigo, faz com que ela se apresente de uma maneira muito condensada, exigindo um esforço de elaboração coletiva; elaboração esta que, certamente, já vem acontecendo e que deveria encontrar condições cada vez melhores [...]. deste esforço coletivo, obviamente, deveria participar o próprio autor, trazendo a público um ou mais livros do porte de um clássico, do porte de uma obra de maturidade (p.35).

Para Ribeiro (1994), Saviani não havia escrito a uma obra clássica e da maturidade até o início da década de 1990, porque assumiu muitos cargos acadêmico-administrativos ao longo de sua trajetória.

Já Cunha (1994a), antes de cobrar Saviani acerca de uma obra clássica, também faz a mesma observação de Ribeiro (1994), acerca do conjunto da obra de Saviani até o início da década de 1990:

A maior parte de seus textos foi produzida com finalidades didáticas, fossem os redigidos para apoiar as próprias aulas, fossem os resultantes de conferências. [...] o que levou a publicá-los, reunindo-os em livros. Assim, houve coleções mais alentadas, com trabalhos heterogêneos, como *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*; e as de menor porte, mais homogêneas, como as da coleção “*Polêmicas do nosso tempo*”, da Cortez Editora, que têm sido muito utilizadas para efeito didático. (p.47).

E, já no último parágrafo de seu texto, Cunha (1994a), aponta que considera que Saviani ainda não havia escrito a obra de sua vida e que isso, assim como pensava Ribeiro (1994), era uma consequência do acúmulo de atividades administrativas que Saviani foi acumulando:

Gonzague Truc¹¹³, em sua introdução a *Do espírito das leis*, de Montesquieu, diz que esse livro foi o *livro* do filósofo francês (1973, p. 16). Todos os outros, nada mais foram do que preparações. E generaliza: “Apenas escrevemos um livro em nossa vida ou reescrevemos várias vezes o mesmo livro”. Se isso for verdade, acho que, apesar do sucesso editorial já alcançado, o *livro* de Saviani ainda não foi escrito. Experiência, motivação e capacidade, tem de sobra. Demanda social, idem. Pelo que conheço dele, o que carece é de tempo aplicado nas atividades-fins da vida acadêmica – o ensino e a pesquisa -, especialmente nesta. Que tal se as instituições

¹¹³ TRUC, Gonzague. Introdução a Montesquieu. *Do espírito das leis*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção. Os Pensadores, v. XXI.

deixarem de se apropriar, para a administração, do tempo de que ele precisa, aliás, de que nós, leitores atuais e potenciais, precisamos? O público de hoje e de amanhã, agradece (p. 60-61).

Em entrevista perguntamos a Saviani acerca da obra da maturidade que lhe foi cobrada no “*Simposio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira*”. Ele esclareceu o contexto em que lhe foram feitas essas cobranças, especificamente quando coordenava o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas e, evidentemente, que com muitas demandas mesmo de caráter acadêmico-administrativo, o que, de muitas maneiras dificultava a escrita de um texto que pudesse ser a sua magna obra. Saviani afirmou ainda que isto continua a ser uma preocupação sua e que “(...) mesmo tendo me liberado das funções administrativas e, mais ainda, tendo me aposentado, continuo sob pressão das solicitações contínuas que têm dificultado minha dedicação àquele trabalho sistemático de maior fôlego”.

No contexto do início da década de 1990, Saviani afirma na apresentação da obra, “*Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*”, datada de 20 de janeiro de 1991, o que também nos reafirmou em entrevista: estava desenvolvendo uma pesquisa de longo alcance cujo objetivo era “(...) rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito de “modo de produção” (SAVIANI, 2005b, p.2). Tal trabalho, segundo Saviani “(...) não se move sob o acicate das urgências imediatas de conjuntura, mas que se propõe a captar o movimento orgânico definidor do processo histórico, uma tarefa de caráter duradouro que justifica toda uma vida” (Entrevista).

Este trabalho de pesquisa que Saviani estava desenvolvendo no início da década de 1990, em função das demandas de trabalho e de outras pesquisas ainda não resultou em uma obra propriamente dita. Porém, há que se considerar que outra grande pesquisa se pôs a Saviani entre 1996 e 2001, que é essa exatamente que culminou na obra “*História das Ideias Pedagógicas no Brasil*”, que, embora com objetivos diferentes não deixa de ser uma obra resultante de uma pesquisa longa, que trouxe ao autor uma imensa gama de fontes, o que, por sua vez, dele exigiu todo um esforço teórico em meio a todas as outras demandas de sua trajetória acadêmica. Por tudo isso, não seria possível considerar hoje, que Saviani escreveu uma obra que justifica sua trajetória acadêmica e nas suas próprias palavras “justifica toda uma vida”?

Entramos neste debate para afirmar que sim e isso poderia já ser dito pelo conjunto da obra de Dermeval Saviani, mas, se é preciso ponderar essa expressão – obra clássica, obra da maturidade – sobre uma obra, consideramos que “*História das Ideias Pedagógicas no Brasil*” é a obra da maturidade de Saviani. Entendemos que esta obra pode ser

assim considerada sua obra da maturidade, não apenas pelo marco cronológico de sua vida – Saviani a publicou em 2007, com 64 anos de idade – mas, sobretudo, pelo seu conteúdo, metodologia e forma.

“História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, não se trata de uma coletânea de textos, como disseram Ribeiro (1994) e Cunha (1994a), como sendo uma das características da obra de Saviani – o que não é um problema, visto que tal característica não invalida as contribuições de uma obra para o meio acadêmico e, de alguma forma se torna uma ferramenta muito utilizada pelos professores que formam professores no Brasil, visto ser, muitos destes textos bastante didáticos e, ao mesmo tempo rigorosos em conceitos.

“História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, trata-se de um texto integral sobre um determinado aspecto da vida educacional de nosso país e isso em uma dimensão de conjunto, pois, tem como ponto de partida as iniciativas dos primeiros padres jesuítas que estiveram no Brasil, difundindo os referenciais da pedagogia tradicional religiosa, e chega até o século XXI e seus novos ‘ismos’: neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo – eis aí a dimensão do conteúdo, que em muito contribui para estudos de variadas dimensões e profundidades tanto para aqueles que vão exercer a atividade docente em sala de aula, como para os pesquisadores.

Quanto à metodologia, “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, traz grandes contribuições para os estudos do campo da História da Educação, visto que discute o conceito de “longa duração”, apresenta os princípios que orientam a pesquisa, merecendo destaque o “olhar analítico-sintético no trato com as fontes”, a “articulação do singular e do universal” e a “atualidade da pesquisa histórica” e, ainda discute o problema da periodização – a discussão destes conceitos, princípios e problema são de grande relevância para os pesquisadores do campo da História da Educação, mas, que não são, necessariamente historiadores, o que pode acarretar várias lacunas no percurso das pesquisas e, por consequência, nos resultados. Evidentemente que Saviani não faz uma obra sobre teoria e metodologia da História, mas, aponta caminhos e referências, que podem incidir positivamente sobre outras pesquisas do campo de História da Educação.

Quanto à forma, “História das Ideias Pedagógica no Brasil”, é muito mais do que um roteiro de estudo, como Saviani a esta obra se referiu no Prefácio da mesma – o que indica mais uma vez a sua modéstia frente ao trabalho que realizou e ao conjunto de seu pensamento. A referida obra está organizada em quatorze capítulos, dispostos em quatro grandes seções, a partir da periodização estabelecida por Saviani e já apresentada neste trabalho. Tal organização facilita o leitor, mesmo aquele que ainda não tenha um domínio

mais amplo do tempo histórico, a se localizar nos diferentes momentos da história do nosso país, pela via das ideias pedagógicas.

Por tudo isso, consideramos “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, a obra da maturidade de Saviani, que, nela também se colocou como intelectual propositor – intelectual por “transformar sua autoridade intelectual em autoridade política” e propositor, por indicar uma nova possibilidade de periodização para a História da Educação no Brasil, particularmente, para os estudos das ideias pedagógicas em nosso país.

6. Considerações Finais

Consideramos que, concluir um trabalho é sempre ter em mente que ainda há muito por se fazer visto que o processo do conhecimento é algo contínuo e que pela sua natureza nos indica que o que temos feito é parcial e inacabado, pois, o que se pôde conhecer é infinitamente pequeno diante do se pode vir a conhecer. É com essa consciência que passamos a escrever as considerações finais deste trabalho, cujo tema foi a vida e a trajetória acadêmica de Dermeval Saviani.

Os objetivos da pesquisa foram: evidenciar os principais momentos da vida e da trajetória acadêmica de Dermeval Saviani, entrelaçando estes episódios ao contexto histórico, à sua pesquisa e produção, bem como ao processo de desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação no Brasil; discutir os conceitos de “Sistema”, “Trabalho Educativo” e “Prática Social” na obra de Dermeval Saviani, bem como qual é a sua concepção de “Educação” e de “Escola”; refletir sobre o papel e as contribuições de Dermeval Saviani ao debate educacional no Brasil, o que inclui sua atuação na organização de grupos de estudo e pesquisa, a sua proposta de um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1980, bem como a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; compreender o papel de Saviani como intelectual propositor e organizador do campo de pesquisa em História da Educação Brasileira.

Evidentemente que o estudo da trajetória de um intelectual, incorre em uma série de riscos, como o “mito do herói”, a “ilusão biográfica”, a supervalorização do “grande homem” e tais riscos se tornam ainda maiores, quando o objetivo é estudar elementos da vida e da obra de alguém que está vivo e cuja trajetória, portanto, está em construção, o que acentua a possibilidade do “olhar de hoje”, ofuscar o que o tempo traria com mais clareza. Mas, por outro lado, quando o intelectual que se estuda está vivo, abre-se a possibilidade de realização de entrevistas, depoimentos, conversas informais que são capazes não apenas de sanar lacunas da pesquisa propriamente, mas, sobretudo, produzem um efeito de valorização da memória, além de trazer uma série de expressões, gestos, entonações de voz que falam por si mesmos e que, para um historiador sensível às tramas do tempo, se reveste de um significado não apenas teórico, mas, sobretudo de vivência aproximada com o que o correr dos anos tornou distante e com o que as fontes histórico-documentais não dão conta de

preservar – esses elementos nos foram propiciados pela entrevista realizada com Dermeval Saviani e pelo contato que foi estabelecido ao longo do processo de elaboração desta tese.

Reconstruir a trajetória de Dermeval Saviani, imbricando vida e obra nos possibilitou encontrar elementos teóricos e metodológicos que pudessem vir a esclarecer o que os riscos de uma pesquisa desta natureza, procuravam ofuscar. Entre estes elementos estão duas categorias do método dialético – a totalidade e a historicidade – e as noções de cultura política, redes de sociabilidade e solidariedades de idade, de geração e de estudo, as quais possibilitaram que a reconstrução da trajetória de Dermeval Saviani fosse realizada dentro de uma noção de conjunto, sujeita ao fluxo da história do seu tempo e que seu pensamento, expresso em seus muitos textos, fosse também compreendido nas suas condições de produção.

A totalidade e a historicidade são elementos que permitiram não isolar a trajetória de Dermeval Saviani do contexto em que ela vem se desenvolvendo. Um intelectual, necessariamente se constitui nas relações que estabelece no campo científico, nas posições políticas e teóricas que assume e nas formas de engajamento em que se coloca, e tudo isso ocorre em um dado contexto político, econômico, social e cultural. Pelas categorias da totalidade e da historicidade, a trajetória de Saviani foi assim estudada, tendo em vista evitar anacronismos, compreender limitações históricas e contemporaneidades presentes em seu pensamento.

À medida em que a constituição de um intelectual passa pelas relações que estabelece no campo científico e pelas posições políticas e teóricas que assume, a compreensão de sua cultura política indica caminhos para que tais posicionamentos sejam compreendidos em sua historicidade. É predominantemente na juventude que se forma a cultura política e, o jovem Saviani vivenciou em diferentes espaços – seminários e universidade – uma grande efervescência de ideias que marcaram a história do ocidente nas décadas de 1960, 1970 e 1980, quando se aclimantaram ideologias, contestações, movimentos de renovação intelectual, política, eclesiástica e litúrgica, ao mesmo tempo em que incontáveis medidas de silenciamento eram tomadas – nessa confluência e embates Saviani foi fazendo suas opções teóricas, foi definindo sua forma de engajamento e assumindo posições de liderança no meio acadêmico. Tais posições foram a um só tempo legadas e conquistadas – legadas por professores como Joel Martins e Casemiro dos Reis Filho, com os quais o jovem Dermeval pôde conviver e aprender, participando e dando continuidade às redes de sociabilidade que favoreceram a fundação e o fortalecimento de Programas de Pós-Graduação em Educação, a criação de centros, grupos e instituições de pesquisa, como o

Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) – grupos estes que organizaram periódicos, os quais por sua vez contribuíram para fortalecer as solidariedades de idade, de geração e de estudo. Saviani esteve envolvido diretamente em todo esse movimento do meio acadêmico nas últimas quatro décadas, formou sua própria rede de sociabilidade e, em muito esse processo, contribuiu diretamente para a sua constituição como intelectual.

Tendo os objetivos e os fundamentos teórico-metodológicos estabelecidos, definiu-se o recorte temporal e a maneira como o mesmo poderia ser estudado, daí que tendo em mente o elemento biográfico, tomamos o ano do nascimento de Dermeval Saviani – 1943 – como ponto de partida – e, como marco final o ano de 2008, quando pela obra “História das Ideias Pedagógica no Brasil”, ele recebeu o Prêmio Jabuti que é uma forma de reconhecimento do campo acadêmico-editorial a um autor. Tal premiação ocorreu exatamente no ano em que o referido prêmio comemorava cinquenta anos, sendo também um marco para a própria Câmara Brasileira do Livro. Como a trajetória de Saviani está em construção, este marco final encerra este trabalho, mas, não as suas contribuições ao debate educacional no Brasil. Por se tratar de um período de sessenta e cinco anos, necessário se fez o estabelecimento de fases na trajetória de Saviani, que não são tratadas como elementos estáticos e rígidos, mas, como balizas móveis para facilitar a compreensão e, ao mesmo tempo, indicar rupturas e continuidades em sua vida e em sua trajetória acadêmico-profissional.

A primeira fase, compreendida entre 1943 e 1966, foi nomeada como “a criança/o estudante”, sobre a qual tratamos na seção dois deste trabalho. Reconstruir esse período da vida de Dermeval Saviani foi possível a partir de seus textos autobiográficos (únicas fontes sobre sua infância) e textos de pessoas que com ele conviveram em sua juventude, quer nos tempo em que estudou em Seminários quer nos tempos em que estudou na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), onde concluiu o curso de Filosofia em 1966 – o que marca o fim desta primeira fase. Trabalhamos diretamente com memórias de Dermeval, inclusive com as que se revelaram na entrevista e, isso incidiu duplamente no texto que apresentamos, pois, de um lado as memórias do biografado estão carregadas de sentimentos próprios de quem escreve e fala sobre si mesmo, sobre um tempo que ficou mais distante, e por outro lado, os lugares de memória da infância de Dermeval Saviani são também lugares de memória familiar de quem agora escreve sobre ele, visto que os relatos da

infância pobre, da ida para um seminário como uma forma de responder a anseios da família, permeiam a nossa memória familiar, onde, da mesma forma, a educação sistematizada foi um elemento de superação do determinismo social. Todas essas referências incidiram sobre o texto. Nesta primeira fase da trajetória de Dermeval Saviani, têm-se em grande medida a constituição de sua cultura política. Data também deste período as rupturas e tomadas de decisão as quais implicariam em grande medida em sua vida e trajetória profissional – destacamos o momento em que ele decidiu não seguir a vida sacerdotal e quando ele se desligou dos movimentos sociais, como o Movimento Estudantil e a Ação Popular (AP). Estas rupturas indicaram os caminhos da vida acadêmica e da forma de engajamento que marcam a trajetória de Saviani – não vinculada a partidos políticos, mas, politizada e comprometida com a transformação da realidade social.

A segunda fase da trajetória de Dermeval Saviani, apresentada na terceira seção deste trabalho, foi nomeada como “o professor doutorando”, correspondendo aos anos de 1967 a 1971. A partir do recorte que fizemos da trajetória de Saviani, e de suas respectivas fases, esta é a mais curta, abrangendo apenas cinco anos – o primeiro ano após a conclusão da graduação em Filosofia, que ocorreu em 1966 e o ano em que Saviani se doutorou. Embora cronologicamente curta, esta fase é permeada de momentos muito significativos, pois, data deste momento o início oficial da carreira docente de Dermeval Saviani, o que lhe possibilitou uma aguçada reflexão sobre sua própria prática, que, em grande medida, foi o ponto de partida para a proposição da Pedagogia Histórico-Crítica, como uma superação dos caminhos e perspectivas das pedagogias tradicional, nova e tecnicista. Data deste momento também, o processo de doutoramento de Saviani na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde defendeu sua tese sob o título “O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, cujo objeto de análise foi a Lei 4.204/61. Desde então, Saviani tem dedicado uma boa parcela de seus estudos à questão da legislação educacional e apontado, incansavelmente, a ausência de sistema nacional de educação no Brasil. É também importante apontar que, nesta fase “o professor doutorando” Dermeval Saviani, foi se colocando e sendo colocado nas duas principais redes de sociabilidade que existiam na PUC-SP, as quais tinham como referências os professores Joel Martins e Casemiro dos Reis Filho, o que em muito contribuiu para a sua formação e para a sua projeção inicial no meio acadêmico.

A terceira fase da trajetória de Dermeval Saviani, apresentada na quarta seção deste trabalho, tem como tema “o filósofo” e, como marco cronológico, o período compreendido entre 1972 e 1989. Este é um período muito importante e muito produtivo na trajetória de Dermeval Saviani – é neste contexto que seus trabalhos e suas ideias vão

ganhando projeção nacional, pois, data deste momento a sua destacada atuação na implantação e reformulação de Programas de Pós-Graduação em Educação, o delineamento mais aprofundado dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a sua participação como sócio-fundador de várias instituições e grupos de estudos e pesquisas, editoriais de revistas, editoras, etc. É também deste momento o lançamento da obra “Escola e Democracia”, uma das grandes referências ao nome de Dermeval Saviani que, já neste contexto, está se constituindo em um intelectual propositor, pois, propõe uma pedagogia e um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases, e, não apenas isso, propõe também conceitos que ao longo do tempo vão se vinculando ao seu nome, tais como Politencia, Teorias Não-Críticas, Teorias Crítico-Reprodutivistas, Trabalho Educativo, etc.

A quarta e última fase que estabelecemos para o estudo da trajetória de Saviani, corresponde ao período compreendido entre 1990 e 2008, tendo sido nomeada como “o intelectual e o historiador da educação”, correspondendo à quinta seção deste trabalho. É nesta fase que tratamos das contribuições de Saviani nas Conferências Brasileiras de Educação que ocorrerem entre 1980 e 1991, da sua proposta de uma anteprojeto de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que deu entrada na Câmara dos Deputados Federais em 1988, evidenciando claramente o seu papel de intelectual propositor. Tratamos ainda da sua transferência definitiva para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e de suas múltiplas contribuições para a organização do campo de História da Educação Brasileira, sobretudo através da fundação do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR) e da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Se na fase anterior, Saviani começa a se projetar como intelectual propositor, nesta fase ele se consolida como tal, se tornando uma das principais referências na área de educação atualmente, tendo sido, desde o início da década de 1980, um dos intelectuais mais requisitados, de sua geração, para participar de eventos, conferências, palestras, simpósios, congressos, etc.

A projeção de Saviani e de suas ideias e proposições ocorreu no mesmo contexto em que o Brasil vivenciava a crise da Ditadura Militar, que agonizante, foi cedendo espaço para a redemocratização, que enfrentaria ainda muitos embates. É nessa brecha da história, que o nome de Saviani e sua capacidade de liderança vão se consolidando, em uma voz rouca, mas determinada na defesa da escola pública e de qualidade, em textos que provocaram discussões e produziram embates entre professores tradicionais e escolanovistas, entre teóricos críticos e críticos-reprodutivistas.

Foi também no contexto de início da abertura política, que Saviani, na coordenação do Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), levou aos alunos da primeira turma deste programa, as leituras sistemáticas da obra de Antonio Gramsci – o que é considerado um marco importante da difusão do pensamento do filósofo italiano no Brasil. O país estava no início da distensão, mas, no meio acadêmico já era possível arrolar as leituras marxistas nos planos e programas de ensino e Saviani, o fez o que contribuiu em grande medida para a formação desta respectiva turma cujos nomes, são bastante conhecidos no meio acadêmico, como Carlos Roberto Jamil Cury, Paollo Nosella, Luiz Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, entre outros. Por certo, essa primeira turma do Doutorado em Educação da PUC-SP, foi o núcleo formador da rede de sociabilidade de Dermeval Saviani, que dali se expandiu significativamente.

Também é preciso destacar elementos pessoais que muito contribuíram para a projeção de Saviani e autores como Bernadete Gatty (1994), Betty Oliveira (1994), José Luiz Sigríst (1994) e José Carlos Libâneo (1994), entre outros, destacam alguns, como capacidade de liderança e de trabalhar coletivamente, capacidade de convivência e de integração, competência para dominar normas, regimentos e estatutos, capacidade para mediar discussões e estabelecer diálogos francos com quem com ele concorda e/ou discorda. Estes elementos assim como o contexto político, o ambiente acadêmico, as redes de sociabilidades e as solidariedades de idade, de geração e de estudo, são imprescindíveis de serem apontados como fatores que contribuíram para a projeção de Saviani no meio intelectual, isso sem falar no seu rigor conceitual, em seus posicionamentos e nas formas de engajamento que tem adotado ao longo de sua trajetória. Também é importante assinalar que embora Saviani possa ser considerado um ‘formador de schola’ (SIGRIST, 1994), ele não é uma unanimidade no meio acadêmico – há aqueles que consideram que seu pensamento se tornou anacrônico, por manter a referência ao socialismo e aos elementos daí implicados, como a luta de classes; há aqueles que consideram que a forma como Saviani se apropriou dos referenciais do materialismo histórico e do pensamento de Karl Marx, foi equivocada, enfim, não se espera mesmo dos intelectuais a unanimidade, e isso é positivo, pois, estimula o debate e evita a passividade do pensamento e da ação.

Sempre disposto para o debate, Saviani fez uso público de sua razão e, na qualidade de intelectual propôs conceitos que, o presente trabalho tratou de destacar como sendo elementos importantes de seu pensamento, como a noção de sistema, que se fundamenta nos seguintes elementos: a) Intencionalidade; b) Unidade; c) Variedade; d) Coerência interna; e) Coerência externa. À medida que o homem é capaz de sistematizar e

realiza isso a partir de elementos que não são necessariamente por ele produzidos, o homem é capaz de estabelecer sistemas e é isso que Saviani tem, defendido como algo que ainda hoje não existe em nosso país em termos educacionais. Têm-se leis, diretrizes, bases, mas, não sistema de educação, pois, entraves como a sociedade de classes, os conflitos ideológicos entre grupos rivais do campo da educação, o “transplante cultural” do exterior para a realidade nacional, a insuficiência teórica dos educadores e a descontinuidade das políticas públicas, tendem a inviabilizar o estabelecimento de um sistema nacional de educação.

No âmbito pedagógico propriamente dito, Saviani é reconhecido por ser também proponente de alguns conceitos, como o de trabalho educativo, que consiste no “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005b, p. 21). O conceito de trabalho educativo está implicado no conceito de educação, como elemento de mediação da transformação da sociedade. Para Saviani, a educação possui uma natureza, que é ser um trabalho imaterial, e uma especificidade, a qual gera a sua institucionalização através da escola, cuja função é a socialização do saber sistematizado, historicamente acumulado – é na escola que ocorre o trabalho educativo propriamente dito, que, na concepção de Saviani, deve ter a prática social como ponto de partida e de chegada.

Segundo Saviani, a prática social corresponde ao conjunto das atividades desenvolvidas pelos membros da sociedade ao longo de suas vidas – tais atividades exigem, para serem realizadas de forma consciente, ativa e crítica, o concurso da educação, ou seja, a educação é uma exigência da prática social global. É pela educação institucionalizada, ou seja, é pela escola que é possível haver a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, é valorizando a prática social do aluno como ponto de partida que o professor, pelo trabalho educativo que realiza, propicia, que este saber do aluno, de início, caótico, desorganizado, sincrético, se torne, pela mediação da análise, em um saber sintético, organizado, retornando assim à prática social, só que em um nível qualitativamente superior, o que dá à educação a possibilidade de ser um elemento de mediação da transformação da sociedade, a partir da ação de agentes reais e ativos. Todas essas referências conceituais estão no bojo da Pedagogia Histórico-Crítica

No âmbito de seus estudos relacionados à legislação educacional, Saviani tem seu nome relacionado, por exemplo, ao conceito de politecnia, em cujo princípio básico está na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

No âmbito da historiografia da educação, Saviani é propositor de referências importantes que dizem respeito à natureza e ao tratamento das fontes históricas, bem como de uma nova periodização para a história da educação brasileira, que já aplicada ao estudo das ideias pedagógicas, abre caminho para novos estudos, com novos referenciais de periodização. Também neste âmbito, Saviani tem se colocado como um dos grandes, senão o principal articulador das pesquisas na área de história da educação em âmbito nacional.

Enfim, Saviani, por suas muitas contribuições ao debate educacional no Brasil, por suas proposições no campo da pedagogia, da legislação educacional e da história da educação, transcendeu o papel de professor, pesquisador e autor, se constituindo em um intelectual propositivo, com um papel destacado na história da educação recente de nosso país. Em tempos de silenciamento dos intelectuais, Saviani optou pela resistência ativa e, ao longo de sua trajetória, Saviani tem imprimido um caráter histórico à sua concepção de Filosofia e um caráter filosófico em sua concepção de História, assumindo, na qualidade de intelectual, uma série de funções socialmente reconhecidas ligadas às esferas científico-filosófica, educativo-cultural e política. Por essas razões, o papel de intelectual exercido por Saviani nos últimos anos, o coloca no mesmo patamar de outros grandes intelectuais da educação brasileira, como Anísio Teixeira e Paulo Freire, cada um evidentemente que dentro de seu contexto e ideário. Se a Anísio Teixeira se tributa o fervor do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a Paulo Freire o comprometimento com a educação popular, a Saviani é possível atribuir o compromisso com a escola pública de qualidade. Se a Anísio Teixeira se atribui o pensamento que valoriza as ações dos alunos, a Paulo Freire se tributa o ideal da educação libertadora, a Saviani é possível atribuir o comprometimento com a organização do campo da pesquisa em educação, que coloca em movimento teoria e prática, pesquisa e ensino. Assim, cada um destes intelectuais, por estas e por muitas outras contribuições podem figurar entre os grandes intelectuais da educação brasileira.

Há muitos outros aspectos da trajetória de Dermeval Saviani que não foram aqui trabalhados, quer por já terem sido objeto de estudo de outros trabalhos, como a sua atuação no Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP¹¹⁴) ou por incidirem em outros recortes e temas que não se relacionavam com os objetivos propostos. À medida em que a trajetória de Saviani está em construção, existem outros aspectos que podem ser abordados, estando o campo de estudo com novas possibilidades de análises e aprofundamentos.

¹¹⁴ GARROSINO (2007).

Em termos de futuros estudos relacionados à trajetória de Dermeval Saviani, apontamos dois pontos de aprofundamento: a questão da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem sido objeto de estudo coletivo sob a coordenação de Dermeval Saviani e, a questão do processo de tratamento das novas fontes históricas coletadas depois da publicação de “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”: o que essas novas fontes têm trazido de informações? Como estas novas informações se relacionam com o que foi proposto nas análises presentes na premiada obra?

Há um tom de homenagem e reconhecimento por parte deste trabalho a Dermeval Saviani? Sim, há e isso parte de uma historiadora e pedagoga que toma de Eric Hobsbawm (1995), as seguintes palavras:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação organizada com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (p.13).

O que Hobsbawm (1995) apontou no fim do século XX, se acentua ainda mais neste início de século XXI – as novas gerações, parecem não ter memória histórica, vivem em uma espécie de presente contínuo. Daí que resgatar a trajetória de um professor, pesquisador, educador, autor e intelectual, com tantas contribuições, à história recente de nosso país, não deixa de ser uma maneira de resgatar a memória histórica que, através de uma vida, elucida um contexto e contribui para a valorização da história de nosso país, não com o objetivo de projeção do “grande homem”, mas de compreensão de que os sujeitos históricos se fazem no movimento da História e esta, ao contrário do que advogam os pós-modernos, ainda não chegou ao fim.

Fizemos uma crônica, um memorial, uma compilação da trajetória de Dermeval Saviani ou um trabalho de historiador propriamente dito? Um pouco de crônica, um pouco de memorial e um pouco de compilação, mas, também um trabalho de historiador, onde as noções de tempo e espaço, de conjuntura e estrutura não foram desprezados, tendo em vista a compreensão da trajetória de Saviani, no recorte que nos propusemos, em uma perspectiva de totalidade e historicidade. O legado de Dermeval Saviani à educação brasileira pode inspirar ainda muitos debates e várias gerações de professores.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. Socialismo, democracia e currículo. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p.195-215.

BENOÎT, DENIS. **Literatura e Engajamento – de Pascal a Sartre**. Tradução Luiz Dagoberto de Aguirra Roncari. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Joel Martins: a coragem de ser educador. In: GARCIA, Walter E. (org.) **Educadores Brasileiros do século XX – volume I**. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 173-200.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade – a emergência de um novo paradigma**. São Paulo: Ática, 1998.

BUFFA, Ester, NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **Para o conhecimento dos objetos históricos: algumas questões metodológicas**. Rio de Janeiro, PUC-Rio, Mimeografado, 1976.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. “L’histoire de l’éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de renouveau de la discipline”. **Paedagogica Historica**, vol.36, n.3, 2000, p. 909-933.

CARVALHO, José Carmelo Braz. Origens da ANPED: de instituída à instituinte. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº17, Maio/Jun/Jul/Ago 2001, p. 134-138

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. In: **Lua Nova**, São Paulo, nº 71, 2007, p. 173-228.

CIVALI, Laércio. Informações sobre a Vila Invernada e o Grupo Escolar da Vila Invernada – local de publicação: <http://www.saopaulominhacidade.com.br/list.asp?ID=4215> - acesso em 16/03/2013.

COMPARATO, Bruno Konder. Memória e silêncio: a espoliação das lembranças. In: **Lua Nova**. São Paulo, nº 92, 2014, p. 145-176.

COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: Coutinho, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 103-128.

CUNHA, Luiz Antônio. A organização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação e Sociedade**, n. 9, maio de 1981, p. 5-48.

CUNHA, Luiz Antônio. A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994a, p.41-62.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas. **Revista da Faculdade de Educação-USP**, vol. 20, n. 1-2, jan./dez., 1994b, p. 132-150.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um pequeno depoimento. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p.18-21.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do Parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. set./out./nov./dez., 2005, nº 30, p. 7-20.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, abr.-jun., 2014, p. 379-395.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 121-156 (Coleção Educação Contemporânea)

DIAS, Reginaldo Benedito. Da esquerda católica à esquerda revolucionária: a Ação Popular na história do Catolicismo. **Revista Brasileira de História das Religiões – Ano I, nº1 – Dossiê Identidades**. Maringá, PR, maio de 2008, p. 166-195.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Oto Eneida. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 33, n.3, p. 531-541, set/dez.2007.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 30, Set /Out /Nov /Dez 2005,p. 47-69.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra; MONTEIRO Sérgio Marley Modesto. O Estado e suas razões: o II PND. **Revista de Economia Política**, vol. 28, nº 1 (109), janeiro-março/2007, p. 28-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos de um projeto político-pedagógico. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 180-191.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 27ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Publifolha, 2000 (Coleção nomes do pensamento brasileiro).

GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2006.

GATTI, Bernadete. Doutorado em educação da PUC/SP e o mestrado em educação da UFSCar . In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 77-85.

GAVIÃO, Fábio Pires. **A “Esquerda Católica” e a Ação Popular (AP) na luta pelas reformas sociais (1960-1965)**. Dissertação de mestrado. Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2007.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, Ana Maria. Democratização da educação: uma leitura das CBEs (1980/1991). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, 1998.

HENRIQUES, Vera Maria Pereira de Miranda. A ANPEd e a preocupação com a autonomia: em busca de reconhecimento e consagração. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1998, p.45.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4ªed. atualizada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Minha convivência com Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 22-31.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Haroldo; ARANTES, Aldo. **História da Ação Popular – da JUC ao PCdoB**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.

LINHARES, Célia Frazão Soares. ANPEd: marcas do nascimento. In: **Boletim ANPEd**. vol.8, nº 3-4, 1986, p. 2-3.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica – revista online do arquivo público do Estado de**

São Paulo, ano 5, nº 36, junho de 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/texto01.pdf> - acesso em 25/07/2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Contribuições do HISTEDBR à historiografia educacional brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009, p. 273-298.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social – elementos para uma análise marxista**. 10ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARANGONI, Gilberto. Anos 80, década perdida ou ganha? In: **Revista desafios do desenvolvimento. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**. Ano 9, edição 72, 2012 (versão online) – disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759:catid=28&Itemid=23 – acesso em 09/07/2015.

MEDEIROS, Marilú Fontoura. Depoimentos. In: **Boletim ANPEd**. vol.8, nº 3-4, 1986, p. 11-12.

MELLO, Guiomar Namó de. IV Encontro – 02/12/1985. In: RIBEIRO, Maria Luísa (org.) **Educação em debate: uma proposta de pós-graduação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, p.70-96.

MORAIS, João Francisco Régis de. **História do Pensamento na educação brasileira: contribuições de Tristão de Athayde**. Campinas: Papyrus, 1985.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NAGAMINE, José M. **Universidade e compromisso social: a experiência da reforma na PUC de São Paulo**. São Paulo: Educ; Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

NEUENFELDT, Manuell Cerolini; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 24, junho 2008, p. 85-95.

OLIVEIRA, Betty A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 105-127.

PATARRA, Neide L. Dinâmica populacional e urbanização no Brasil: o período pós 1930. In: FAUSTO, Boris (direção). **História da Civilização Brasileira**. Tomo III, 4º volume: O Brasil Republicano – economia e cultura (1930-1964), São Paulo: Difel, 1984 (p. 247-268).

PUCCI, Bruno. PPGE UNIMEP Ano 41. Piracicaba, 2013 – disponível em <http://www.unimep.br/anexo/adm/20022014140000.pdf> - acesso em 15/01/2015.

RAMALHO, Betania Leite. 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**. v.1, n.31. jan./abr. 2006.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. 2ª ed, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura, Anistia e Reconciliação. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 23, nº 45, jan./jun., 2010. p. 171-186.

REIS, Martha dos. Efeito das reformas educacionais na formação e atuação de professores da área de Ciências Humanas. **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, p.278-286, jun./dez. 2012.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. Apresentação. In: RIBEIRO, Maria Luísa (org.) **Educação em debate: uma proposta de pós-graduação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, p.7-8.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. Depoimento relativo à minha experiência com Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p.32-36.

ROTHEN, José Carlos. **Funcionário Intelectual do Estado – um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação**. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba – Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, 2004.

SANFELICE, José Luís. O HISTEDBR e a historiografia da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009, p.299-313.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil: A questão da dependência. **Revista Ensaio: avaliação, política pública, educação**. Rio de Janeiro, v. 10, nº37, out./dez. 2002, p.479-492.

SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1994.

SAVIANI, Dermeval. “**O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**”. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1971.

SAVIANI, Dermeval; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): mais um programa de pós-graduação em educação? **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro. nº. 16, 1975, p. 81-89.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 1ª edição. São Paulo: Editora Cortez: Editora Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. I Encontro – 23 de outubro de 1984. In: RIBEIRO, Maria Luísa (org.) **Educação em debate: uma proposta de pós-graduação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, p.9-23.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 2a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 1ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991a.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991b.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de Dissertação de Mestrado centrada na ideia de Monografia de Base. **Revista Educação Brasileira**. Brasília, 13(27), 1991c, p. 159-168.

SAVIANI, Dermeval. **Autobiografia/Memorial**. 1992. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/index2.html> - primeiro acesso em 16/08/2011.

SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da Pedagogia Histórico-Crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p.243-286.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. v. 1. n.1, jan/jun., 2000a, p. 1-19.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000b.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000c.

SAVIANI, Dermeval. Casemiro dos Reis Filho e a Educação Brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 77, Dezembro/2001a, p. 161-181.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001b.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002a – disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> – acesso em 16/03/2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002b.

SAVIANI, Dermeval (org.). Casemiro dos Reis filho e a Educação Brasileira. In: **Intelectual, Educador, Mestre: presença do professor Casemiro dos Reis Filho na educação brasileira**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2003c, p. 131-152.

SAVIANI, Dermeval. O protagonismo do Professor Joel Martins na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 2005a, nº 30, p. 21-35, 181 – disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a03n30.pdf> - acesso em 27/08/2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2005c.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci na educação brasileira. In: RAGAZZINI, Dario. **Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci**. Trad. Maria de Lourdes Menon. Campinas, São Paulo: Autores e Associados, 2005d, p.1-25.

SAVIANI, Dermeval. Ensino, pesquisa e organização na formação do campo da história da educação brasileira. In: MONARCHA, Carlos (org.). **História da educação brasileira: formação do campo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005e, p. 47-114.

SAVIANI, Dermeval. 15 anos do HISTEDBR – histórico e situação atual. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005f.

SAVIANI, Dermeval et.al. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a, p.11-57 (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associado: HISTEDBR, 2006b, p. 7-15.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores e Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39º ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez. 2008, p. 291-312

SAVIANI, Dermeval. O HISTEDBR na organização do campo da história da educação brasileira – implicações para a história das ideias pedagógicas e para a historiografia da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009, p. 261-271.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. III: século XX. 4.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica – 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b (Coleção Memória da Educação), p. 197-225.

SAVIANI, Dermeval; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; VIDAL, Diana; ALVES, Claudia; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n.3 (27), set./dez., 2011c, p. 13-45.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.29. nº2. Maio/ago, 2013a. p.207-221.

SAVIANI, Dermeval. Sociologia e História da Educação: aspectos da trajetória de um cientista militante. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013b, p. 274-292.

SAVIANI, Dermeval. Estágio atual e uma nova perspectiva para a História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associado, 2013c, p. 231-240.

SAVIANI, Dermeval. Ensino e pesquisa em história da educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associado, 2013d, p. 153-172.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dermeval Saviani: um saber solidário e militante. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p.13-17.

SIGRIST, José Luiz. UNIMEP e UNICAMP: marcos de uma trajetória. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p.86-94.

SKIDMORE, Thomas. Brasil: De Getúlio a Castelo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SKIDMORE, Thomas. Brasil: De Castelo a Tancredo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Apresentação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-10.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Dermeval Saviani e a educação brasileira. In: GARCIA, Walter (org.). **Educadores brasileiros do século XX – vol. I**. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 57-89.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. **A JUC: Os estudantes católicos e a política**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1984.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação. In: SAVIANI, Dermeval et.al. **O legado educacional do século XIX**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p.33-84 (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Apresentação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-10.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.) **Por uma história política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p.231-269.

VALADARES, Fabiana Castelo; ROCHA, Marisa Lopes da. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB: a questão da docência. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, nº 2, p. 62-71, 2006.

VALE, José Misael Ferreira do. Diálogo aberto com Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 216-240.

VELOSO, Jacques. In: **Boletim ANPEd**. vol.8, nº 3-4, 1986, p. 12-13.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador** – Belo Horizonte: Autêntica Editora/Editora Autores Associados, 2011 (Coleção Perfis da Educação; 3).

VIEIRA, Sofia Lerche. A defesa da escola pública e a Universidade. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p.63-74.

WOLFF, Francis. Dilemas dos intelectuais. In: NOVAES, Adauto (org.) **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.45-68.

YAMAMOTO, Oswaldo H. **A educação brasileira e a tradição marxista (1970-1990)**. Natal: EDUFRN, 1996.

Editoriais

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Editorial**. Campinas. nº 1, 1978, p. 3.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Editorial – 25 anos de Educação & Sociedade: sua internacionalização**. Campinas, v. 24, n.82, abril, 2003, p. 9-14.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Editorial**. Campinas, v. 30, n. 106, janeiro/abril, 2009, p. 9-12.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Editorial – O CEDES e seus 30 anos em defesa do direito universal à educação**. Campinas, v. 30, n.109, setembro/dezembro, 2009, p. 945-947.

FONTES:

BOLETIM HISTEDBR – disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/boletim/boletim_e95.pdf - acesso em 08-11-2015).

CARTA DE GOIÂNIA – disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/carta_goiania.pdf - acesso em 18-10-2015).

MINTO, Lalo Watanabe. **Glossário elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”** – disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mecusaid%20.htm – acesso em 29 de março de 2014.

DEPOIMENTOS PRÊMIO JABUTI – disponível em: <http://premiojabuti.com.br/depoimentos/> - acesso em 10-11-2015).

ANEXO – Entrevistas com o professor Dr. Dermeval Saviani

ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROF. DERMEVAL SAVIANI A CLAUDIA DE CARVALHO COSMO ALMEIDA

Parte I – entrevista realizada em 20 de maio de 2015

1. CLAUDIA COSMO: De que forma a sua participação em movimentos como a Juventude Universitária Católica (JUC), a Ação Popular (AP) e o movimento estudantil contribuíram para a constituição de sua cultura política na juventude?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Poucos meses após meu ingresso na PUC-SP, em 1964, fui contatado pela JUC (Juventude Universitária Católica), mas não cheguei a ser militante da JUC. Discuti, sim, com meus colegas da JUC e critiquei a orientação então adotada denominada “reflexão cristã sobre o engajamento”. Ou seja: pressupunha-se que os estudantes filiados à JUC tivessem efetiva atuação no Movimento Estudantil ficando em aberto as opções político-ideológicas. Isso significa que, nas reuniões da JUC, cada um deveria expor suas ações e se desenvolvia uma reflexão sobre o grau em que o engajamento traduzido nas referidas ações levava em conta a condição cristã dos estudantes filiados à JUC. Isso significava que estudantes de direita e de esquerda que se engajavam em posições opostas nas lutas do movimento estudantil, por integrarem a JUC, iriam se reunir e discutir os aspectos cristãos dos respectivos engajamentos. Mostrei a eles que a estrutura dos sujeitos humanos, implicando a situação, a liberdade e a consciência, de forma inseparável, tornava impossível essa orientação. Em consequência, não me filiei à JUC. Mas no início de 1966, no quarto e último ano de filosofia, participei da AP (Ação Popular) que, como se sabe, foi uma organização política surgida da JUC que se autonomizou da Igreja Católica, fez oposição firme à ditadura militar, entrou para a luta armada e acabou por se fundir com o PCdoB. Naquele ano de 1966 fizemos uma grande ampliação dos quadros da AP na PUC-SP servindo-nos de reuniões realizadas no convento dos dominicanos que fica próximo à sede da PUC. Ao final desse ano concluí meu curso de graduação deixando de ser estudante universitário e passando a ser professor na própria PUC. Nessa condição, deixei de participar da AP dedicando-me às tarefas próprias do professor universitário. Essa participação foi importante porque pude perceber os limites da opção político-ideológica dos jovens de classe

média, o que se constituiu numa base empírica tanto para a decisão de me afastar da militância estudantil, como para a elaboração dos conceitos de “filosofia de vida” e “ideologia” que elaborei quando de minha participação, em 1968, então como professor, nas atividades organizadas durante a ocupação da universidade por parte dos estudantes.

2. CLAUDIA COSMO: Em que momento o senhor considera que os fundamentos do materialismo-histórico se tornaram a principal referência de seus estudos? Que autores podem ser considerados a porta de entrada para o marxismo em sua trajetória?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Já no âmbito da militância estudantil ocorreu certo contato com o marxismo, que veio a se tornar minha referência teórica principal logo a seguir, na elaboração de minha tese de doutorado. Assim, evoluí rapidamente da perspectiva filosófica do tomismo e do personalismo cristão para o marxismo com uma rápida passagem pela fenomenologia existencial, como se pode ver no item “sobre o problema metodológico”, da tese de doutorado, no qual formulo a ideia do que chamei de “método fenomenológico-dialético”. Esclareço essa questão no prefácio escrito em 23 de julho de 1987 para a 6ª edição do livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, que reproduz o texto da tese de doutoramento. Assim, pode-se considerar que a porta de entrada para o marxismo, em minha trajetória, se configurou pela leitura dos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, do próprio Marx, pelo Sartre da *Crítica à razão dialética*, Marcuse, *Materialismo histórico e existência* e Sánchez Vázquez, *Filosofia da práxis*.

3. CLAUDIA COSMO: Como era possível, trabalhar em uma instituição confessional, em pleno período da Ditadura Militar, com o referencial marxista-gramsciano?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Na verdade, a situação da PUC-SP era peculiar porque na década de 1960, quando sobrevém o golpe militar, ela se encontrava em processo de revisão de sua orientação à luz do processo de renovação da Igreja Católica pelo Concílio Vaticano II, com o ecumenismo e com a “opção preferencial pelos pobres” que desembocou na “teologia da libertação” deixando, portanto, espaço para uma visão crítica da sociedade e para a absorção do debate com o marxismo. Além disso, não sendo uma instituição estatal, não estava sujeita à intervenção direta do poder político ditatorial sendo, ao contrário, protegida pela autoridade eclesiástica que teve, em Dom Paulo Evaristo Arns, uma figura de resistência aos métodos repressivos da ditadura militar. Nessa conjuntura a PUC-SP pôde não

só manter certa autonomia em relação à política oficial, como absorver quadros importantes das universidades públicas, em especial da USP, que delas foram excluídos. Nesse contexto tive o privilégio de ter como colegas na PUC Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Paul Singer, José Arthur Gianotti.

4. CLAUDIA COSMO: Ao passar a se dedicar a estudos na área da Pedagogia, o Escolanovismo e o pensamento de John Dewey, chegaram a ser uma referência no início de sua prática docente na Educação Básica, havendo então uma cisão no episódio do Colégio Sion em 22 de outubro de 1967?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Não. Dewey e o Escolanovismo não chegaram a ser referência, diretamente, nem mesmo no início de minha carreira docente. Isso porque o próprio tomismo, que era a referência principal do Curso de Filosofia da PUC-SP, era fortemente crítico do pragmatismo, base filosófica de Dewey e do Escolanovismo. Aliás, em meu quarto ano de filosofia, na disciplina história da filosofia contemporânea, ao ser exigido para avaliação do aproveitamento a realização de um trabalho monográfico sobre determinado filósofo que cada aluno deveria escolher, minha escolha recaiu sobre William James, figura central da filosofia pragmatista, exatamente porque, já tendo me decidido por especializar-me em filosofia da educação à vista do convite que havia recebido para lecionar essa disciplina na própria universidade, queria aprofundar minha crítica ao pragmatismo dada a importância dessa corrente filosófica para a pedagogia. O que, talvez, eu tenha retido do movimento escolanovista foi a crítica à pedagogia tradicional e a necessidade de desenvolver métodos ativos o que, entretanto, procurei realizar por outro caminho que não o Escolanovismo.

5. CLAUDIA COSMO: Na PUC-SP das décadas de 1960 e 1970, Joel Martins e Casemiro dos Reis Filho, eram importantes pivôs de redes de sociabilidade. Quais são os principais legados destes dois professores para a sua vida e para a sua trajetória profissional?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Se essa expressão “redes de sociabilidade” tem como referência as chamadas “redes sociais” que caracterizam a comunicação eletrônica, não se aplica aos dois professores mencionados porque eles são anteriores, não tendo vivenciado esse momento. Não resta dúvida, porém, que ambos foram aglutinadores de pessoas estimulando-lhes o desenvolvimento intelectual e ocupando posições institucionais para realizar com mais eficácia esse desiderato. Assim, embora o Prof. Joel tenha sido meu orientador de tese, não chegamos a encetar propriamente discussões teóricas, pois ele endossou, sem dificuldade e

objeções, minhas decisões e as direções que imprimi à minha pesquisa. Em consequência, o principal legado que, creio, o Joel me deixou foi essa capacidade de trabalhar com muitas pessoas ao mesmo tempo, tendo grande número de orientandos e conseguindo organizar o conduzir os trabalhos com todos de forma articulada. Já com o Prof. Casemiro tive importantes diálogos, sendo que desenvolvemos importante convergência teórica, além de ter me tornado admirador de sua sabedoria prática traduzida em iniciativas institucionais significativas.

6. CLAUDIA COSMO: Em sua tese de doutoramento, o senhor apontou que as Leis 4.024/61 e 5.692/71, foram capazes de criar estrutura, mas, não sistema educacional. Passados 44 anos da defesa de sua tese e tendo sido promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, de 1996 até hoje já passou por algumas alterações, o senhor considera que existe sistema educacional no Brasil? No caso de uma resposta negativa, as hipóteses explicativas para a ausência de sistema educacional apontadas em sua tese, seriam ainda válidas?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Nesse aspecto convém distinguir entre o conceito filosófico de sistema educacional e o conceito, digamos, administrativo. Em minha tese desenvolvi, predominantemente, o conceito filosófico, ainda que este subsuma, evidentemente, o conceito administrativo. Em termos filosóficos, como assinalei no prefácio à 6ª edição de *Educação brasileira: estrutura e sistema*, “o sistema educacional não é possível na configuração atual da sociedade brasileira em razão da estrutura de classes com interesses inconciliáveis”. Mas no prefácio à 9ª edição, redigido em 4 de junho de 2004, registrei: “esperava-se que, ao menos no âmbito do conceito administrativo de sistema, fosse possível haver algum avanço com a aprovação da nova LDB. Com efeito, do ponto de vista administrativo, o sistema de educação implica a organização, sob normas comuns, dos serviços educacionais voltados para a realização de objetivos, também comuns”. No entanto, como mostrei no livro *A nova lei da educação*, a nova LDB também não viabilizou a organização do sistema nacional de educação que somente agora se pretende instituir conforme disposto na Emenda Constitucional n. 59, de 2009, e previsto no novo PNE (Lei n. 13.005, de 25/06/2014, publicada em 26/06/2014). Mas essa questão parece ainda longe de ser adequadamente equacionada, como observei em entrevista que acaba de ser publicada pela Revista *Retratos da Escola*, da CNTE, n. 15, jul./dez. 2014, p. 240: “O Sistema Nacional de Educação é, com certeza, a questão mais relevante e crucial a ser equacionada com a entrada em vigor do novo PNE, mas é também a questão mais mal resolvida. Os sistemas nacionais de

ensino foram a via adotada pelos principais países para universalizar o ensino primário e eliminar o analfabetismo. O Brasil não fez isso e foi acumulando um enorme déficit histórico, a tal ponto que ainda se propõe, em pleno século XXI, como meta, algo que os principais países resolveram no final do século XIX e início do século XX. Agora entrou na pauta da política educacional o objetivo da instalação do Sistema Nacional de Educação, mas se trata de algo ainda marcado por generalizada incompreensão. Em lugar de um sistema unificado, de caráter federativo, válido para todo o país assegurando a toda a população uma educação com o mesmo padrão de qualidade, entende-se o SNE como um grande guarda-chuva destinado apenas a dar cobertura para os 26 sistemas estaduais, o do Distrito Federal e, no limite, os 5.570 sistemas municipais que, além do mais, teriam a prerrogativa de aderir ou não, *a posteriori*, ao Sistema Nacional de Educação, em nome da suposta autonomia que lhes teria sido concedida pela Constituição. E agora o PNE determina que “o poder público deverá instituir, em lei específica, o Sistema Nacional de Educação” dentro de pouco mais de um ano. Nessa circunstância, vejo duas possibilidades: a) as discussões vão se arrastando, o prazo se esgota e esse dispositivo não será cumprido; b) aprova-se uma fórmula geral instituindo-se formalmente um Sistema Nacional de Educação com a simples finalidade de articular os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e o próprio sistema federal, mantendo-se a situação atual com todas as contradições e improvisações que marcam a educação brasileira, de fato avessa à organização da educação na forma de um sistema nacional”. Portanto, mesmo do ponto de vista administrativo não podemos afirmar que o Brasil já terá instituído o seu sistema educacional. Nesse quadro, as hipóteses explicativas da ausência de sistema educacional no Brasil, que formulei no final da tese de doutoramento, continuam válidas.

7. CLAUDIA COSMO: O senhor compôs a Equipe técnica do livro didático da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em pleno início da década de 1970, no contexto de implementação da Lei 5.692/71 e, pelo que pode ser compreendido pela sua trajetória e pelo seu texto “Subsídios para o equacionamento do problema do livro didático em face da Lei nº 5.692”, o senhor assumiu uma posição contrária ao que se esperava de uma equipe desta natureza no referido contexto. O que o senhor considera como sendo um fator que levava o governo paulista, a contratar pessoas com o seu posicionamento político para trabalhar na SEE-SP? Como o senhor avalia o seu papel nesta instituição e na Equipe técnica do livro didático?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Eu havia sido aprovado em concurso público de ingresso ao Magistério Médio Oficial do Estado de São Paulo para provimento do cargo de Professor Secundário. Em consequência, assumi, em agosto de 1970, a cadeira de Filosofia no Colégio e Escola Normal Estadual "Plínio Barreto". Ao compor a Equipe Técnica do Livro Didático a Secretaria Estadual de Educação precisava contar com um professor para analisar os livros didáticos da área de filosofia, o qual seria recrutado entre os professores efetivos, portanto, concursados. E eram poucos os professores de filosofia nessa situação. Por que a escolha recaiu sobre mim? Não tenho resposta objetiva para essa questão. Penso que talvez tenha sido levado em conta o fato de que, além de professor efetivo de filosofia, eu também já era professor de filosofia da educação na universidade. Quanto aos subsídios que redigi, mencionados na pergunta, não chegaram a entrar em colisão com a orientação da secretaria porque eu tomei os princípios enunciados na Lei 5.692 e analisei suas implicações para o livro didático levantando mais perguntas do que oferecendo respostas para as questões levantadas. Avalio como positiva essa curta experiência, pois além da oportunidade de vivenciar por dentro a estrutura da secretaria de educação, pude me dedicar à leitura sistemática dos textos de filosofia que as editoras enviavam para apreciação da secretaria, obviamente na expectativa de sua possível adoção nas escolas não se limitando, porém, aos textos estritamente de caráter didático. Também entravam para análise textos do tipo paradidático e mesmo textos que poderiam compor a bibliografia da disciplina Filosofia em caráter complementar e de aprofundamento dos estudos. Destaco que, nesse contexto, tive oportunidade de conhecer e de analisar um livro de grande importância do professor e intelectual marxista britânico Benjamin Farrington, *A ciência grega e o que significa para nós*, publicado em português pela IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural, de São Paulo. Sua análise da filosofia grega, desde os pré-socráticos até sua apropriação em Roma, pondo em evidência suas condições materiais, revoluciona as interpretações do pensamento grego dominantes na tradição filosófica.

8. CLAUDIA COSMO: A ANPEd, o CEDES, a ANDE, o CEDEC, SBHE e o HISTEDBR, são instituições das quais o senhor foi sócio-fundador. Qual o seu papel junto a estas instituições atualmente?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Permaneço na condição de Coordenador Geral do HISTEDBR e, como sócio da ANPEd, CEDES e SBHE, colaboro com essas entidades sempre que solicitado, mas atualmente não ocupo cargos na diretoria de nenhuma delas. A ANDE, como se sabe, descontinuou suas atividades. Quanto ao CEDEC, fui solicitado pelo seu criador, o sociólogo e professor da USP, Francisco Weffort, a participar de sua fundação,

em 1976 e em 1979 propus, juntamente com os colegas da primeira turma de doutorado da PUC-SP, a organização, em seu interior, de um núcleo de educação. Foi nessa condição que o CEDEC participou, em conjunto com ANDE, ANPEd e CEDES, da organização da Primeira Conferência Brasileira de Educação (I CBE). Naquele momento a interação com o CEDEC foi facilitada, pois sua sede estava situada nas proximidades do prédio principal da PUC-SP no bairro das Perdizes, na zona Oeste da cidade de São Paulo. Depois a sede foi transferida para a zona Sul e deixei de participar e até mesmo de acompanhar suas atividades.

9. CLAUDIA COSMO: O senhor é colaborador permanente de alguma outra revista além de “Educação e Sociedade” e do periódico on-line do HISTEDBR?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Pela generosidade dos colegas dirigentes tenho sido distinguido com convites para participar, com algumas variações temporais, dos Conselhos Editoriais de quase todas as revistas da área de educação. Apenas para exemplificar, em meu livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, publicado em 2008, consta, nos dados sobre o autor, o seguinte: “Fez parte do Conselho Editorial e do Conselho de Colaboradores da Revista ANDE, Revista de Educação AEC e Revista Educação Brasileira. É Membro do Conselho Editorial dos seguintes periódicos: Revista Alpha, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas; Revista Brasileira de Educação, da ANPEd; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do INEP; Revista Brasileira de História da Educação, da SBHE; Revista Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Revista Comunicações, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP; Revista Diálogo Educacional, do Programa de Mestrado em Educação da PUC-PR; Revista Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria; Revista Educação e Filosofia, da Universidade Federal de Uberlândia; Revista Educação & Linguagem, da Universidade Metodista de São Paulo; Revista Educação e Pesquisa, da Faculdade de Educação da USP; Revista ‘Educação em Revista’, da Faculdade de Educação da UFMG; Revista Educação & Sociedade, do CEDES; Revista Espaço Pedagógico, da Faculdade de Educação da UPF; Revista História da Educação, da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação; Revista Linhas, da Universidade do Estado de Santa Catarina; Revista Nuances, da UNESP-Presidente Prudente; Revista Perfis Educativos, do México; Revista Práxis Educacional, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Revista Pro-Posições, da Faculdade de Educação da UNICAMP; Revista Semina, da Universidade Estadual de Londrina; Revista Trabalho, Educação e Saúde, da FIOCRUZ”. Agora está aparecendo outro tipo de referência, pois recebi da Revista *Práxis – Linguagem & educação* e da Revista *InfoEST.*, ambas do

Instituto Federal de Rondônia, convites para ser conselheiro de honra dessas revistas. Enfim, também tenho colaborado com outras revistas como a *Acta Scientiarum*, da Universidade Estadual de Maringá, *Presença pedagógica*, de Belo Horizonte, *Poiesis pedagógica*, da Universidade Federal de Goiás, campus Catalão, entre outras e, com certa regularidade, com *Germinal: marxismo e educação em debate*.

10. CLAUDIA COSMO: No Simpósio de Marília, realizado em 1994, alguns participantes, como Maria Luíza Santos Ribeiro, lhe cobraram a escrita de uma obra que sistematizasse seu pensamento. Em contrapartida, no mesmo evento José Misael Ferreira do Vale, apontou que o texto “Competência política e compromisso técnico” constitui um material privilegiado para a análise e exegese do seu pensamento político-pedagógico. Passados 20 anos deste evento, o senhor considera ser necessário escrever uma obra como a sugerida por Ribeiro e que o texto citado por Vale é de fato o que ele apontou?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: A ponderação feita por Maria Luíza Ribeiro expressa um sentimento que também era e é meu. Já na Apresentação do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, redigida em 20 de janeiro de 1991, eu me referia a um trabalho de longo alcance que pretende rastrear o percurso da educação tendo como guia o conceito de “modo de produção”, informando que se trata de um estudo que não se move sob o acicarte das urgências imediatas de conjuntura, mas que se propõe a captar o movimento orgânico definidor do processo histórico, uma tarefa de caráter duradouro que justifica toda uma vida. E é esse trabalho de maior fôlego que Maria Luíza estava me cobrando em seu depoimento escrito para o livro que documentou as análises e debates do “Simpósio de Marília”. Ela manifestou certa decepção pelo fato de que eu, tendo assumido tempo integral na UNICAMP, acabei tendo de, em seguida, ser conduzido à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Também eu fui negativamente surpreendido com essa situação, uma vez que a justificativa que o chefe do departamento e o diretor da faculdade tinham dado para me convencer a aceitar o convite para deixar a PUC-SP era para dispor de tempo para produzir textos mais significativos, o que coincidia com meu projeto da pesquisa sobre o percurso histórico da educação desde suas origens tendo como guia a categoria marxista “modo de produção”. No entanto, meu ingresso em tempo integral e dedicação exclusiva coincidiu com a mudança da coordenação de pós-graduação acompanhada de uma forte pressão dos colegas para que eu assumisse essa função. Avaliei, então, que eu não teria saída. Ou seja: a cobrança estaria sempre sendo feita e eu, mais dia menos dia, teria de assumir essa tarefa. Então,

raciocinei como Maquiavel: “o bem, faça-o aos poucos: o mal, faça todo de uma vez”. Como para mim era um mal assumir funções administrativas, decidi assumir de uma vez para me livrar dessas pressões. Foi assim que assumi a coordenação da pós-graduação, seguida da diretoria associada da faculdade tendo, após isso, me liberado dessa pressão. E, em 1994, quando aconteceu o “Simpósio de Marília” eu me encontrava nessa fase, pois havia entrado em tempo integral na UNICAMP em 1989. Daí, a cobrança de Maria Luísa. A verdade é que, mesmo tendo me liberado das funções administrativas e, mais ainda, tendo me aposentado, continuo sob pressão das solicitações contínuas que têm dificultado minha dedicação àquele trabalho sistemático de maior fôlego. Já a observação do Prof. Misael foi feita de passagem e acredito que ele estava se referindo à discussão que faço, na conclusão do texto “Competência política e compromisso técnico”, defendendo a possibilidade de acesso ao saber objetivo e universal, desmontando o raciocínio positivista que vincula a objetividade à neutralidade e recorrendo ao critério da historicidade para distinguir os interesses que se opõem à objetividade do conhecimento daqueles que não só não se opõem como exigem a referida objetividade. Daí ele ter se referido à teoria do conhecimento que subjaz ao meu pensamento e que estaria evidenciada no mencionado texto que, por isso, seria um material privilegiado para a análise e exegese do meu pensamento político-pedagógico.

11. CLAUDIA COSMO: Quais são as principais continuidades e rupturas presentes em seu pensamento político-pedagógico?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Desde que iniciei minha carreira universitária e, nessa condição, comecei a elaborar meu pensamento político-pedagógico mantenho um núcleo fundamental que venho perseguindo tenazmente. Portanto, pode-se dizer que há uma significativa continuidade sem rupturas que mereçam registro.

12. CLAUDIA COSMO: Como o senhor define “Prática Social”?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Podemos considerar, de modo simples, a prática social como o conjunto das atividades desenvolvidas pelos membros da sociedade ao longo de suas vidas. Assim, todos nós, ao participarmos da vida da sociedade, realizamos diversos tipos de atividades as quais exigem, para serem realizadas de forma consciente, ativa e crítica, o concurso da educação. Assim, a razão de ser da educação não se encontra nela mesma, mas nas exigências postas pela prática social global da qual a prática educativa é, por sua vez, uma modalidade específica.

Parte II – Entrevista realizada em 22 de maio de 2015

Observação preliminar:

Foi uma conversa longa gravada e transcrita como subsídio à elaboração da tese de doutorado de Claudia Cosmo. Preliminarmente foram feitos, de forma livre, esclarecimentos sobre temas variados como informações equivocadas sobre Saviani difundidas na internet, o contexto do Seminário Maior de Aparecida do Norte, sobre a ida para o Seminário Menor de Cuiabá, sobre a militância nos tempos de estudante da PUC-SP, sobre Joel Martins, o contexto de elaboração da Tese e sobre o Prof. Casemiro dos Reis Filho.

A seguir encontram-se as respostas às questões formuladas pela doutoranda ao Prof. Dermeval Saviani, já revistas e complementadas pelo próprio entrevistado.

Questões:

- 1. CLAUDIA COSMO: Além de Joel Martins, na qualidade de orientador, Leônidas Hegenberg e Russel N. Champlin, quais foram os demais componentes de sua banca de defesa do doutorado?**

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Dom Cândido Padin e o professor Thomas Ransom Giles, de nacionalidade americana sobre o qual eu não tinha nenhum conhecimento anterior. Depois, soube que havia publicado um livro de filosofia da educação. Agora, tentando obter mais informações, constato que ele nasceu nos Estados Unidos em 1937, se doutorou em História da Filosofia em 1964 na Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, e em 1965 veio para o Brasil tendo se radicado em São Paulo onde lecionou em cursos de nível superior tendo publicado vários livros a partir de 1975, entre os quais *História da educação*, pela Editora Pedagógica e Universitária (EPU), em 1978 e *Filosofia da educação* (EPU, 1983 e 2ª ed. 1987). Estou me lembrando da figura dele, que até chegou atrasado e fez uma observação rápida. O Leônidas chegou e colocou na minha frente um calhamaço com todas as observações dele e eu fiquei um pouco atrapalhado, pois queria ler o que ele havia escrito, mas tinha que ficar prestando atenção nas arguições. E o Champlin também me entregou seus comentários por escrito. E, oralmente, fez algumas observações a partir do livro “Introdução à Filosofia da Educação”, de George F. Kneller. Nesse livro Kneller distinguia entre o pensamento dos filósofos sobre educação, indicando cinco correntes: idealismo, realismo,

pragmatismo, existencialismo e análise; e o pensamento dos educadores, identificando, neste caso, quatro correntes: progressismo, perenalismo, essencialismo e reconstrutivismo. Era um manual que eu até referia para os alunos, mas como alguma coisa que não era de todo satisfatória, mas na tese eu não cito esse manual. E o Prof. Champlin fez a arguição um pouco em cima desse manual. Eu queria responder, mas o Joel sinalizou que eu não devia me deter nisso. Mas os alunos que estavam na frente assistindo acharam engraçado que ele tenha feito aquele tipo de arguição, como se fosse uma lacuna, quando os próprios alunos já conheciam as críticas que eu fazia àquele manual. O Leônidas era professor de Lógica, eu tinha feito curso com ele, “Lógica do Conhecimento Científico”, e ele fez a análise mais por esse aspecto, discutindo a fórmula do argumento condicional que eu adotei na conclusão da tese: se S, então L; ora, ~L; logo, ~S. Ou seja, se existe Sistema, ele deve estar na Lei (LDB); ora, ele não está na Lei; logo, não existe Sistema. O Prof. Leônidas discutiu essa fórmula levantando possíveis objeções, mas ao final admitiu que a utilização que fiz estava correta. Dom Cândido Padin, um beneditino que tinha sido Bispo Auxiliar da Arquidiocese do Rio de Janeiro e, depois, bispo de Lorena (1966-1970) e de Bauru (1970-1990), fez uma arguição mais na linha da concepção da tese por conta de que ele tinha uma visão católica mais arejada, no âmbito do clero progressista. Afinal, entre os membros da banca ele era quem tinha mais familiaridade com a educação tendo sido, inclusive, membro do Conselho Federal de Educação em 1962.

2. CLAUDIA COSMO: Quais eram as referências básicas do plano de curso desenvolvido pelo senhor para o curso de Pedagogia da PUC-SP, no contexto em que o professor Joel Martins lhe sugeriu leituras para as suas atividades como monitor, o qual foi encaminhado ao MEC, para efeitos de reconhecimento do curso?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: A base do plano que desenvolvi, como monitor, no segundo semestre de 1966 para os alunos do terceiro ano de pedagogia, quando eu me encontrava no quarto ano, era o texto sobre a estrutura do sujeito humano que era analisada em três aspectos: o aspecto empírico (situação), o aspecto pessoal (liberdade) e o aspecto intelectual (consciência) aos quais eu ligava as principais correntes pedagógicas pela mediação de orientações filosóficas como o pragmatismo, psicologismo, naturalismo, sociologismo, moralismo, liberalismo e intelectualismo. Em 1967, quando assumi a condição de professor assistente da cadeira de Filosofia da Educação, a cadeira foi dividida em duas

disciplinas: Fundamentos Filosóficos da Educação com duas aulas semanais ao longo de dois semestres, que ficou sob minha responsabilidade; e Filosofia da Educação, com três aulas semanais também em dois semestres, ministrada pelo Prof. Casemiro dos Reis Filho. Depois, em 1968, o Prof. Casemiro se deslocou para a História da Educação e eu assumi a Filosofia da Educação na qual desenvolvi um programa baseado naquele plano que eu havia trabalhado como monitor. Eu fazia uma análise da estrutura do homem brasileiro relacionada com a questão da educação. Assim, eu começava a análise da situação pelo *a priori* físico e considerava as condições físicas do homem brasileiro e qual a disciplina escolar voltada para essa temática, no caso, a Geografia; e prosseguia com o *a priori* biológico, psicológico, cultural, analisando a situação do homem brasileiro em correlação com a problemática educacional e com o tratamento dado pelas disciplinas escolares como a biologia, física, psicologia, antropologia, história, sociologia, economia, política etc. Para o tratamento de cada unidade organizei textos reunidos sob o título geral: “Textos de leituras para seminários”, em que fazia uma introdução, destacava trechos de alguns autores, preferivelmente controversos e ao final apresentava questões para serem trabalhadas pelos alunos na forma de seminários. No total, apenas para a disciplina Filosofia da Educação, organizei onze textos.

CLAUDIA COSMO: Há muitos desses textos que ainda não foram publicados?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Sim, na verdade nenhum foi publicado, com a exceção de um publicado apenas recentemente. Também para a disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação, após a experiência, em 1967, com o livro de Bochenski, *A filosofia contemporânea ocidental*, passei a produzir meus próprios textos elaborando trabalhos sobre as correntes filosóficas contemporâneas: Idealismo (Ferdinand Alquié), Vitalismo (Bergson), Pragmatismo (William James e Dewey), Historicismo (Dilthey), Neopositivismo (Bertrand Russell, Carnap e Wittgenstein) Fenomenologia (Husserl, Max Scheler e Merleau-Ponty) e Existencialismo (Heidegger e Sartre). Entre as correntes contemporâneas eu abordava também o Marxismo sobre o qual, porém, não cheguei, naquele momento, a elaborar um texto específico, pois eu entendia que, sendo a referência teórica por mim adotada sua elaboração requereria um grau maior de sistematização.

CLAUDIA COSMO: Nem aquele texto que o senhor afirmava que redigiu em um “fôlego só”, que é datado de 16 de novembro de 1969 não foi publicado?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Foi esse precisamente o texto que apenas mais recentemente veio a ser publicado no livro *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*, integrante da Coleção “Perfis da Educação”, da Autêntica Editora, nesse caso publicado em coedição com a Editora Autores Associados em 2011. Como, pelo plano da coleção, eu tinha de fazer uma seleção de textos para figurar no livro, eu pensei: “vou colocar alguns inéditos” e, entre eles, incluí o texto ao qual você se referiu, denominado “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, escrito em uma semana e concluído em 16 de novembro de 1969.

CLAUDIA COSMO: O senhor pretende publicá-los?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Tendo em vista as solicitações de professores, em especial de meus ex-alunos, que gostariam de utilizar esse material em suas aulas, pensei em publicá-los. No entanto, para isso eu precisaria libertá-los da dependência de mim, porque eu os fiz como instrumentos para o meu trabalho e, nessa condição, eles supunham minha presença em sala de aula. O texto de cada aula era distribuído com pelo menos uma semana de antecedência e os alunos deviam lê-lo previamente. No primeiro momento da aula formávamos grupos para a discussão das questões colocadas ao final do texto e eu percorria os grupos questionando as respostas às vezes um tanto apressadas para provocar uma reflexão mais aprofundada. No segundo momento eu, partindo das questões e das respostas apresentadas nos grupos, apresentava esclarecimentos complementares, sintetizava e sistematizava a abordagem do tema tratado na aula. Portanto, para disponibilizar esse material para uso de outros professores eu teria de fazer um trabalho para transformá-lo em um manual de filosofia da educação; teria de reelaborar o conjunto dos textos autonomizando-os de mim ou fazer um trabalho de orientação para os professores como às vezes se faz, distinguindo-se o manual didático destinado aos alunos e outro para os professores. Assim, o projeto de publicação foi sendo adiado para quando eu dispusesse de tempo para efetuar essa reformulação. E como as solicitações foram aumentando aparecendo sempre questões mais urgentes, a publicação seja do material sobre as correntes da filosofia contemporânea, seja do curso de filosofia da educação, acabou não acontecendo.

3. CLAUDIA COSMO: Considerando o momento da redemocratização, como o senhor avalia o papel desempenhado pelas Conferências Brasileiras de Educação e o seu papel nessas conferências e nesse contexto?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Sobre as Conferências Brasileiras de Educação eu destaco, de forma sucinta, sua importância no livro “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, quando trato da década de 1980 no Capítulo XIII, denominado “Ensaio contra-hegemônico: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa”. Quanto ao meu papel... Bem, eu era um dos participantes desse movimento que, pelas circunstâncias, fui colocado em uma certa posição de liderança. Participei ativamente, mesmo porque eu era membro, na condição de sócio-fundador, das entidades organizadoras das CBEs. A proposta de organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) surgiu na Reunião da ANPEd, realizada em Salvador em 1979. Considerando que as três entidades nacionais da área de educação, a ANDE (Associação Nacional de Educação), a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) projetavam, para 1980, eventos de modo geral em torno do mesmo tema, a política educacional, o Prof. Luiz Antônio Cunha sugeriu que as três entidades se articulassem para realizar um só evento, de maior porte, acumulando os esforços e reduzindo os custos. Como relata o próprio Luiz Antônio, a proposta foi aceita de imediato na forma das Conferências Nacionais de Educação que teriam periodicidade bienal. Formou-se, então, a Comissão Organizadora da I Conferência Brasileira de Educação composta por três dirigentes das três entidades, ANDE, ANPEd e CEDES, todos eles presentes na referida reunião. Mas aí houve o comentário: “mas o Luiz Antônio, que foi quem lançou essa ideia, não pode ficar de fora; ele tem que estar na comissão”. Ele, porém, argumentou que não era dirigente de nenhuma das três entidades e que não havia motivo para ele fazer parte da comissão. Ocorre que eu tinha aproximação com o CEDEC (Centro de Estudos da Cultura Contemporânea), criado por iniciativa do Prof. Francisco Weffort que, inclusive, me convidou para participar da entidade como sócio-fundador. Por essa razão eu já tinha conversado com o Weffort sobre a possibilidade de criar um núcleo de educação no CEDEC. E tinha até proposto ao grupo que compunha a primeira turma de doutorandos da PUC de São Paulo que se filiassem em bloco e nós desenvolveríamos esse núcleo no espaço do CEDEC. Então, naquela reunião em que foi constituída a Comissão Organizadora da I CBE, eu disse que poderia ver com os dirigentes do CEDEC se eles concordariam em participar sendo representado por esse núcleo de educação ao qual pertencia o Prof. Luiz Antônio que, à época, integrava a referida primeira turma de

doutorandos em educação da PUC-SP. Na volta a São Paulo conversei com o Prof. Francisco Weffort que aceitou imediatamente a ideia. O CEDEC, então, participou da organização da CBE tendo como seu representante na Comissão Organizadora o Prof. Luiz Antônio Cunha. No entanto, como o CEDEC era uma entidade da área da Sociologia e não da Educação, ele participou ainda da II CBE, em Belo Horizonte, em 1982, mas depois se retirou. E o próprio núcleo de educação do CEDEC acabou não vingando, pois, na medida em que aqueles participantes da primeira turma do doutorado foram concluindo suas teses, eles voltaram para suas instituições de origem, inviabilizando a continuidade daquele núcleo de educação.

4. CLAUDIA COSMO: Em síntese, quais são os pressupostos básicos da Pedagogia Histórico-Crítica e como eles estão articulados com a sua concepção de educação e de escola?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica estão expostos em vários textos. A primeira formulação encontra-se no terceiro capítulo de “Escola e Democracia”. Lá eu já indico a base filosófica centrada no marxismo e explico o método pedagógico em confronto com a Pedagogia Tradicional e com a Pedagogia Nova em termos de superação tendo como fonte o “Método da Economia Política”, de Marx.

5. CLAUDIA COSMO: Em outro momento de nossa entrevista, o senhor afirmou que existe uma continuidade em seu pensamento, não havendo rupturas significativas. Assim sendo, quais são as três categorias e/ou conceitos que o senhor considera centrais em seu pensamento? Tem algo que deriva, particularmente, do pensamento de Gramsci?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Por que você menciona três? E se forem mais? Quais as três categorias que você está pensando?

CLAUDIA COSMO: o que eu considero como central é a questão da Educação como mediação da transformação social; o seu conceito de Trabalho Educativo, como o ato de produzir em cada indivíduo singular aquilo que a humanidade produziu coletiva e historicamente; destaco também o papel da Escola, como o espaço onde devem ser trabalhados os conhecimentos historicamente acumulados de forma sistemática.

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Eu perguntei “por que três” justamente porque, em relação às categorias, são as do método dialético que eu utilizo. Então perguntei porque queria entender se era nesse sentido. Nesse âmbito podemos considerar como categorias centrais do materialismo histórico-dialético a “totalidade”, a “contradição” e a “mediação”, que não esgotam, porém, o sistema categorial do marxismo, pois podemos acrescentar outras como a “ação recíproca”, além daquelas especificamente econômicas como “modo de produção”, “relações de produção”, “forças produtivas”. No entanto, acho que os pontos que você explicitou se configuram efetivamente como temas centrais da pedagogia histórico-crítica: a Educação como mediação no interior da prática social; o “Trabalho Educativo como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”; e também a centralidade da escola, que é uma questão histórica, já que a escola não está na origem da Educação, pois a Educação precede à escola que surgiu posteriormente. Mas na época moderna ela se converteu na forma predominante de educação. Aliás, esse fenômeno ocorre com o próprio homem que também não está na origem do mundo vivo. Ele surge depois, mas é o ser vivo mais desenvolvido que a natureza produziu. Daí a metáfora de Marx: “a anatomia do homem é uma chave da anatomia do macaco”, que parafraseio nos seguintes termos: “a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação”. Essa valorização da escola a pedagogia histórico-crítica tem em comum com Gramsci. Igualmente, a importância da escola como instrumento de elaboração de intelectuais de distintos níveis, o conceito do trabalho como princípio educativo, o papel da escola na elevação da mentalidade popular ao nível científico, a concepção da escola unitária são aspectos derivados do pensamento de Gramsci. Além disso, o conceito de “catarse” como o momento culminante do método da pedagogia histórico-crítica deriva diretamente da acepção gramsciana de catarse como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”.

- 6. CLAUDIA COSMO:** A primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP tem uma grande relevância na medida em que dela procedeu uma gama de pensadores cujas contribuições são múltiplas à educação brasileira. Que elementos o senhor considera fundamentais na formação desta turma que teve em sua pessoa o grande aglutinador?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Bem, acho que aí se trata de uma circunstância específica. Quando teve início o processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil, que remonta a 1965 com o Parecer CFE 977/65, que conceituou a pós-graduação e depois com o Parecer CFE 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação, então, o que nós tínhamos? Claro que o ensino superior já estava em desenvolvimento, já havia universidades com influência predominantemente europeia; a influência americana era secundária naquele momento. Isso fica evidenciado com o caso da USP, que foi a primeira criada diretamente como universidade, porque antes nós tínhamos cursos isolados, depois faculdades isoladas e, quando se criava uma universidade, isso ocorria pela aglutinação das faculdades isoladas previamente existentes. A USP, no entanto, foi criada como universidade tendo como centro a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Para compor o corpo docente é claro que foram aproveitados os quadros pré-existentes. Assim, a universidade, por exemplo, incorporou o Instituto de Educação e, com ele, seus professores. Da mesma forma as outras áreas também tinham professores que já estavam consolidados, eram catedráticos, segundo a sistemática de funcionamento das universidades europeias. Alguns deles haviam estudado na Europa e um ou outro tinha até feito doutorado na Europa, que ainda não tinha pós-graduação organizada, sendo o título de doutor obtido mediante elaboração e defesa de tese. E, para completar seu corpo docente, a USP contratou professores estrangeiros provenientes predominantemente de países europeus como França, Itália e Alemanha. E quando se organizou a pós-graduação no Brasil a referência foram os Estados Unidos porque lá havia pós-graduação organizada, o que não existia na Europa. No entanto, os que assumem no Brasil as funções docentes na pós-graduação são, na maioria, professores com formação europeia, o que fez com que nosso modelo de pós-graduação tenha resultado superior aos seus modelos de origem porque articulou a organização que os Estados Unidos tinham, com a exigência da fundamentação teórica das universidades europeias. Assim, uma vez implantada a pós-graduação no Brasil, a exigência de que os professores universitários se titulassem em nível de mestrado e doutorado fez com que aqueles que já estavam lecionando se matriculassem na pós-graduação. Tem-se aí uma situação em que são alunos já com certa experiência e maturidade. Depois, na medida em que se consolida esse processo, aí se passa a receber alunos recém-formados, que ainda não têm uma experiência maior e maturidade intelectual. Quando foi aberto o doutorado em Filosofia da Educação da PUC-SP, em 1977, a primeira turma foi constituída para atender aqueles que tinham concluído o mestrado e que necessitavam prosseguir no doutorado, sendo que a própria criação do doutorado ocorreu porque existia essa demanda dos alunos que haviam se formado em nível de mestrado. E

acabamos tendo, no caso dessa primeira turma, um pessoal já experiente, que já lecionava no ensino superior e alguns deles até na pós-graduação. O Luiz Antônio, por exemplo, já dava aula na pós-graduação do IESAE (Instituto de Estudos Avançados em Educação) da Fundação Getúlio Vargas, assim como o Osmar Fávero. Por isso, a cada defesa de tese de um orientando meu, eu agradecia aos demais os considerando como co-orientadores na medida em que discutíamos de forma coletiva os projetos de cada um. E eu costumava dizer a eles que eu estava lá naquela posição por uma contingência, porque eu defendi antes. Mas, se um deles tivesse defendido o doutorado antes de mim, a posição poderia estar invertida, ou seja, ele estaria orientando e coordenando e eu seria um dos que estaria participando do grupo. Então, acho que essa primeira turma tem essa peculiaridade: era um pessoal que já tinha certa experiência e autonomia intelectual, tanto é que a própria disciplina sobre Gramsci foram eles que propuseram. Embora tenha vivenciado o encaminhamento do doutorado, isso ocorreu de forma limitada porque naquele momento eu me encontrava em tempo integral na Universidade Federal de São Carlos e mantinha uma participação na PUC-SP em virtude de um entendimento entre a reitora da PUC-SP, Nadir Gouvea Kfourie e o reitor da UFSCar, Luiz Edmundo de Magalhães, que me permitia ter um vínculo de 10 horas com a pós-graduação da PUC-SP. Então, quando o doutorado começou, foram oferecidas as disciplinas de Filosofia da Educação I, pelo Prof. Geraldo Tonaco e Filosofia da Educação II, pelo Prof. Antonio Joaquim Severino no segundo semestre de 1977. E havia uma terceira disciplina que se chamava Teoria da Educação, cuja programação estava em aberto e podia até se modificar a cada turma. E foram os alunos que propuseram que eu ministrasse essa disciplina. Tive, então, uma reunião com eles na qual foi proposto que o conteúdo da disciplina seria um estudo monográfico sobre Gramsci. E coincidiu que no início de março de 1978 eu deixei a UFSCar, reassumi tempo integral na PUC ministrei a referida disciplina sobre Gramsci e acabei assumindo a coordenação do mestrado e do doutorado.

- 7. CLAUDIA COSMO: De certa forma, é possível perceber que desde o seu ingresso com dedicação exclusiva na UNICAMP, as suas pesquisas passaram a se direcionar para a área de História da Educação. Isso se deve apenas a uma decorrência da disciplina em que ingressou por concurso nesta universidade, a interesses pessoais de pesquisa ou à demanda por estudos nesta área?**

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: A questão da História se pôs já na minha ida para a UNICAMP em 1980 e não com o concurso de livre-docência, em 1986, após o que fui

convidado a passar ao regime de dedicação exclusiva, que se efetivou em janeiro de 1989. Eu ia semanalmente à UNICAMP e tinha tempo integral na PUC-SP, onde não era exigida a dedicação exclusiva, o que permitia ter um outro contrato. Quando comecei a trabalhar na UNICAMP já a minha tarefa foi de reforçar a área de História porque lá o departamento é de Filosofia e História da Educação. As duas áreas, embora funcionem como uma só, o próprio processo seletivo da pós-graduação é feito por subáreas, devendo o aluno optar por História da Educação ou Filosofia da Educação. Na UNICAMP há o grupo de pesquisa que criei em 1986, o HISTEDBR, que se situa no âmbito da História da Educação e o PAIDEIA, na Filosofia da Educação, que foi criado posteriormente. Acontece que minha visão de Filosofia já estava ancorada na História por conta do materialismo histórico como referência teórico-metodológica. Assim, eu estava indo para um Departamento que, sendo de Filosofia e História da Educação, constituía meu habitat natural; para mim, estava perfeito. Quando ingressei na UNICAMP, em princípio eu poderia atuar nas duas áreas. Mas o departamento estava desequilibrado. A Filosofia da Educação tinha seis ou sete doutores em tempo integral e a História da Educação tinha só dois doutores em tempo parcial, que iam da PUC-SP para a UNICAMP, semanalmente: eram os professores Casemiro dos Reis Filho e Evaldo Amaro Vieira. Além deles havia uma mestra em tempo integral, fazendo doutorado, que era a professora Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi. Então, ao ir para a UNICAMP fiquei com a incumbência de reforçar a área de História da Educação porque essa área estava mais necessitada. Assim ficou montado um esquema mais ou menos assim: o Casemiro dava “Evolução da Educação Brasileira” que era uma disciplina obrigatória da pós-graduação para todas as áreas de concentração, que eram cinco. Então ele devia ministrar continuamente essa disciplina; na graduação havia História da Educação I e História da Educação II que eram obrigatórias, e História da Educação III que era optativa. História I tratava da Colônia e Império; História II, a partir da República – República Velha, Era Vargas até o momento atual; História III era História Geral da Educação, mas, por ser optativa, não necessariamente os alunos precisavam fazer e não era oferecida regularmente e estava a cargo do Prof. Casemiro. A Gilberta, que era professora em tempo integral com dedicação exclusiva, mas mestra e não podia lecionar na pós-graduação, dava História I. Então, ficou acertado que eu revezaria com o Evaldo da seguinte forma: no primeiro semestre de 1980 eu fui pra lá e dei aula na pós-graduação e ele deu História II na Pedagogia; no segundo semestre eu daria História II na Pedagogia e ele ofereceria uma disciplina na pós-graduação na área de História da Educação. Dessa forma, no segundo semestre de 1980 assumi a disciplina História da Educação II e aconteceu que o Casemiro teve um derrame e teve que se afastar e, a partir de

1981 tive de assumir a disciplina “Evolução da Educação Brasileira”, que era obrigatória na pós-graduação. Com a verba do Prof. Casemiro que foi aposentado por motivo de saúde, foram contratados dois mestres em tempo integral. Assim, ficamos com três mestres em tempo integral: Terezinha Quaioti do Nascimento, José Luís Sanfelice e a Gilberta que já estava lá. Com três mestres em tempo integral e dois doutores sem tempo integral nós, o Prof. Evaldo e eu, tivemos que assumir toda a pós-graduação, ficando um período sem dar aula na graduação, pois, se fôssemos dar aula na graduação, além da sobrecarga, nós estaríamos tirando carga horária dos mestres que não podiam dar aula na pós-graduação e, tendo dedicação exclusiva, eles tinham uma carga horária maior do que a nossa e não havia tantas aulas assim na graduação. Dessa forma houve um período em que eu e o Evaldo assumimos todas as ofertas de pós-graduação em História da Educação, tanto no mestrado como no doutorado, até que os mestres se doutoraram e puderam assumir aulas na pós-graduação. Aí nós voltamos a dar aulas na graduação também. Então é por isso que na UNICAMP eu fiquei com carga horária na área de História da Educação. Como o concurso é oferecido a partir das disciplinas da graduação, eu fiz os concursos de livre-docência, de professor adjunto e de titular na área de História da Educação e assumi as orientações mais no campo da História da Educação, organizando o grupo HISTEDBR, a partir de meus orientandos do campo da História da Educação.

8. CLAUDIA COSMO: Quais são as principais conquistas referentes à historiografia da educação brasileira, as quais derivam, em grande medida do seu papel enquanto articulador desta área de pesquisa? Existe, em sua concepção, alguma relação entre a reconstrução da história da educação brasileira e o desenvolvimento da educação nacional?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Destaco o grupo – HISTEDBR – que se consolidou nacionalmente e que formulou o projeto de levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação brasileira, abrindo para a participação de grupos de outras instituições, mesmo porque eu tinha ex-orientandos de vários lugares: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Acre, Amazonas, Pará. Então, para fazer um levantamento no Brasil inteiro precisava ter grupos de trabalho (GTs) em várias localidades. Assim, o HISTEDBR, um grupo de pesquisa que, porém, tinha grupos de trabalho em vários

locais, se constituiu como um Grupo Nacional, com contribuições pelos levantamentos feitos, pelas pesquisas e publicações, pela realização de jornadas regionais (neste ano de 2015 acontecerá a XIII Jornada) e Seminários Nacionais (em 2016 será realizado o X Seminário Nacional do HISTEDBR, comemorativo dos 30 anos de sua fundação) e também pela organização do campo da História da Educação, pois o HISTEDBR teve um peso importante nesse aspecto e na organização da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Nesse contexto eu, que nunca pleiteei cargo algum, assumi a presidência da SBHE. Na comissão criada no III Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, realizado em Caracas, na Venezuela, em 1996, para encaminhar o processo de criação da SBHE, sugeri nomes, mas não integrei essa comissão e não pretendia assumir cargos na diretoria da entidade após sua criação. Mas em 1999, na assembleia de fundação da SBHE, quando da montagem da chapa para compor a diretoria, chegou um momento em que houve convergência de que eu deveria assumir a presidência tendo, então, sido eleito para um mandato de dois anos. A fundação da SBHE foi, sem dúvida, um marco importante na organização e consolidação da área de história da educação em nosso país.

Passo, então, a abordar o segundo aspecto de sua pergunta: Sim, creio que há uma relação forte entre a reconstrução da história da educação brasileira e o desenvolvimento da educação nacional porque o desenvolvimento da educação não pode se fazer sem o conhecimento da História e isso em dois sentidos: no sentido de que a política educacional e a gestão da educação, bem como as tomadas de decisão são mais qualificadas se pautadas no conhecimento da História do país e das suas instituições; no segundo sentido porque a História é o núcleo duro da formação humana e a História da Educação é uma especialidade da área da Educação. A área de História não prioriza a Educação, tanto é que ela nem figura como um domínio, como um campo da formação do historiador e das pesquisas historiográficas. Agora é que está havendo uma maior aproximação decorrente da iniciativa dos historiadores da educação em direção aos ditos historiadores de ofício. Há, pois, uma forte relação entre a reconstrução da História da Educação Brasileira pela via da produção historiográfica e o desenvolvimento da educação nacional.

9. CLAUDIA COSMO: Quais são os principais desafios postos à educação brasileira neste momento e, particularmente à Pós-Graduação em Educação?

Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI: Bem, há sempre muita coisa a falar sobre isso. Façamos, então, uma breve menção àquilo que parece ser a característica principal do momento

presente marcado pela fase terminal do capitalismo que esgotou suas possibilidades, passando a levantar, a cada dia, mais problemas que ele não é capaz de resolver, o que exige, portanto, a superação dessa ordem social. Nesse contexto coloca-se, para a educação, um grande e duplo desafio: em primeiro lugar, o desafio do que ela precisaria fazer para impulsionar as transformações necessárias na direção da superação do capitalismo; em segundo lugar, desafios que a afetam já que ela sofre uma série de constringências por conta dessa fase do capitalismo – uma fase em que o mercado impera. Portanto, a educação também está sendo submetida aos interesses de mercado e às interferências da iniciativa privada. O próprio Estado opera em articulação com a iniciativa privada, seja via convênio seja via incentivos fiscais ou por vários outros meios sintetizados na sigla PPP (Parcerias Público-Privadas). A educação pública, portanto, está diante de um desafio nesse duplo sentido: de um lado, precisa dar respostas às questões que vem sendo postas; e, de outro lado, ela vem sendo comprimida cada vez mais pela pressão dos interesses privados, vem sendo submetida a esses interesses. A própria esfera pública vem sendo penetrada por esses interesses. No caso da Pós-Graduação em Educação essa pressão de mercado vem sendo traduzida naquilo que está sendo chamado de produtivismo, que é a pressão para a produção quantitativa que vem reduzindo os prazos e dificultando a qualidade da formação pós-graduada e a consistência teórica que a produção, tanto de dissertações como de teses e de projetos de pesquisa, deveria ter.