

---

**GESTO  DEBATE**

---

ISSN 2595-3109, volume 21, número 08, jan/dez 2021.

**EDUCAÇÃO ESCOLAR, CONHECIMENTO E PESQUISA**

*SCHOOL EDUCATION, KNOWLEDGE AND RESEARCH*

*Prof. Dr. Dermeval Saviani*

---

Com muita satisfação e honra a Revista GESTO-Debate entrevistou o Prof. Dermeval Saviani. Suas contribuições para a pesquisa em educação, para a educação escolar, a formação de professores e a compreensão crítica e histórica das teorias educacionais e pedagógicas são enormes e amplamente conhecidas. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP - (1963-1966); Doutor em Educação, também pela PUC/SP (1968-1971); possui Pós-Doutorado pela Università di Bologna, UNIBO, Itália (1994-1995) e Livre-Docente pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (1986); o Prof. Saviani têm se destacado ao longo das últimas décadas na defesa incansável do ser humano contra todas as deturpações e alienações que essa sociedade nos impõe. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "*História, Sociedade e Educação no Brasil*" (HISTEDBR), tendo recebido o título de "*Doutor Honoris Causa*" da Universidade Federal da Paraíba, da Universidade Tiradentes de Sergipe e da Universidade Federal de Santa Maria.

Autor de livros já clássicos no debate e na reflexão educacional, como "*Escola e Democracia*"; "*História das Ideias Pedagógicas no Brasil*"; "*Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar*" (em co-autoria com o Prof. Dr. Newton Duarte); "*Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*"; "*Pedagogia Histórico-Crítica: Quadragésimo ano, novas aproximações*"; "*A pedagogia no Brasil: história e teoria*"; "*Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*" e vários outros, o Prof. Saviani apresenta uma evolução intelectual que

permite compreender de modo científico, histórico e filosófico questões de suma importância para todos aqueles preocupados com a educação.

O filósofo húngaro Gyorgy Lukács (1885-1971) certa vez afirmou que a “*aproximação adequada da realidade inesgotável pelo conhecimento postula o homem completo, que reencontrou sua totalidade*”. Esta é uma valiosa reflexão que nos mostra a importância da compreensão correta e científica da realidade como ela é em seu movimento próprio, para além dos idealismos, dos romantismos e das ilusões utópicas de que muitas vezes a manipulação se utiliza em várias dimensões sociais. O humanismo, para Lukács, é um “*humanismo combativo*”, ou seja, “*que engaja os homens na luta, no conhecimento e na conquista do mundo e que trabalha – sendo ao mesmo tempo teoria e prática – para o nascimento do homem novo, com a totalidade humana reencontrada*” (LUKÁCS, G. *Existencialismo ou Marxismo*. São Paulo: Ed Ciências Humanas, 1979, p. 251-252).

É exatamente tal humanismo combativo que perpassa a obra do Prof. Dermeval Saviani e que temos a honra de apresentar a seguir sua entrevista...

1) GD – Prof. Saviani, em primeiro lugar agradecemos imensamente o aceite de nosso convite. É uma grande honra poder entrevistá-lo. Em segundo lugar, gostaríamos, inicialmente, que abordasse a importância do conhecimento científico, numa perspectiva histórico-crítica, para a educação escolar e também para a pesquisa em educação.

**R.:** Em sentido amplo o conhecimento é uma característica de toda matéria viva tendo em vista sua necessidade de sobreviver no ambiente em que se situa. Como propriedade dos seres vivos, o conhecimento se desenvolve em três grandes etapas: os *reflexos primordiais*; o *saber*; e a *ciência*. (Para uma análise mais detida desse assunto recomendo a leitura do Cap. II – “A evolução do conhecimento. Os caracteres do conhecimento científico” do livro de Álvaro Vieira PINTO, *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969, p. 11-59).

Os *reflexos primordiais* constituem a forma mais elementar da evolução do conhecimento correspondendo, por isso, à sua primeira etapa. Diferentemente da matéria inerte que pertence ao mundo, submetendo-se às suas transformações mecânicas de caráter físico e químico, a matéria viva, ao apreender o mundo, ainda que de forma incipiente, rudimentar e exclusivamente biológica,

apossa-se dele, ou seja, conhece-o, o que significa que, em lugar de apenas *ser do mundo*, inverte o processo, fazendo com que *o mundo seja dela*.

Nessa primeira etapa podemos distinguir quatro fases: os tropismos ou reflexos incondicionados; as formas mais simples de reflexos condicionados; o despertar da consciência, mas não, ainda, na forma reflexiva; e aquela fase que corresponde às formas pré-*sapiens* da hominização, caracterizada pela *ideação*.

A partir da *ideação* chega-se à segunda grande etapa representada pelo *saber*, que se caracteriza pelo *conhecimento reflexivo*, marcado pelo aparecimento da *autoconsciência* quando o homem se torna consciente de sua *racionalidade*.

Tendo chegado a essa etapa já nos encontramos no plano especificamente humano que se diferencia dos demais animais, cujos conhecimentos transmitem-se por herança, isto é, é uma transmissão de caráter biológico, pela qual cada exemplar das várias espécies animais se adapta à natureza que assegura os elementos necessários à sua sobrevivência.

Diferentemente, no caso do ser humano, já que ele não tem sua existência garantida pela natureza, ele necessita agir sobre ela e transformá-la, ajustando-a às suas necessidades. Nessas condições, o saber, que é próprio do homem, não se transmite por herança, mas pela educação.

Nessa etapa do *saber* o conhecimento humano não atingiu ainda a forma metódica. Desenvolve-se largamente, mas por observações e experimentações que, embora conscientes, se dão de forma espontânea e imprecisa. Essa etapa do saber distingue-se da ciência porque “[...] falta a intenção de organizar metodicamente o conhecimento, de proceder à descoberta da verdade de acordo com um projeto e critérios metódicos. Não há ainda a exigência de normas para a *sistematização* e a *autocorreção* do conhecimento” (PINTO, 1969, p. 29).

Finalmente, na última etapa o conhecimento assume a forma da ciência que corresponde ao saber metódico. Essa etapa se define especificamente a partir da época moderna quando o circuito indutivo-dedutivo que caracteriza o processo de conhecimento se explicita na plenitude do método científico.

As duas faces do circuito do método (indução e dedução) se relacionam reciprocamente compondo um único processo: “a *indutiva* [aférente, perceptiva, ideativa, generalizadora, conceitual, sintética] e a *dedutiva* [eferente, operatória, conclusiva, particularizadora, discursiva, analítica] (PINTO, 1969, p. 33).

A primeira fase é receptiva e conduz à produção da ideia a partir da experiência; corresponde ao *semicírculo indutivo*; a segunda é ativa, operatória e vai da ideia universal ao

reconhecimento do particular, ao qual se aplica exercendo-se como ação que o transforma; este é o *semicírculo dedutivo* (até aqui retomei considerações que fiz no capítulo 3 do livro *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano*. Campinas, A. Associados, 2019, p. 33-34). Consequentemente, o *círculo completo* do conhecimento implica a superação dialética da oposição entre indução e dedução incorporando-as numa síntese superior compreensiva do método do conhecimento científico. Nessa perspectiva, como assinalou Marx no "método da economia política" (MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*, 2ª ed. Lisboa, Estampa, 1973, p. 228-237), o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela **mediação** da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela **mediação** da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como "a representação caótica de um todo", mas como "uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas" (MARX, 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico.

Eis, enfim, como se caracteriza o conhecimento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Como destaquei no livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 44ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021, p. 59), tal entendimento constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico e a pesquisa em educação) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino na educação escolar). Segue-se, como conclusão, que, de acordo com essa teoria pedagógica o conhecimento sistematizado, isto é, o conjunto dos conhecimentos de base científica assume a máxima relevância definindo-se como tarefa precípua da escola assegurar o seu domínio por parte do conjunto da população de cada país.

2) *GD - Poderia comentar um pouco sobre os obstáculos e as possibilidades que a educação enfrenta nessa sociedade na qual vivemos, tendo como preocupação maior as autênticas necessidades formativas dos seres humanos?*

**R.:** A sociedade na qual vivemos é uma sociedade de classes estruturada na forma capitalista que se assenta na mercadoria, sua célula constitutiva cujo fetichismo introduz a opacidade nas relações sociais, impedindo que a referida sociedade se manifeste exatamente como é. Com efeito, as sociedades antiga e medieval eram transparentes porque o escravo, no Modo de Produção Antigo, era, de fato e de direito, na essência e na aparência, real e conceitualmente, propriedade do senhor; e o servo, no Modo de Produção Feudal, também devia, de fato e de direito, na essência e na aparência, formal e materialmente, obediência ao seu senhor. Diferentemente, na sociedade capitalista, enquanto o capitalista é livre de fato e de direito, na essência e na aparência, material e formalmente, o trabalhador, o proletário é livre apenas de direito, na aparência e formalmente; de fato, na essência e materialmente ele não é livre; ele é **escravo**.

Assim, na medida em que se desvenda o segredo que se oculta sob o fetichismo da mercadoria desvela-se a impossibilidade da sociedade capitalista realizar as expectativas que ela própria proclama. Evidencia-se, assim, a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente.

A conclusão, portanto, é que o desenvolvimento da educação entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes como é o caso da sociedade capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Portanto, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isto socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população.

3) *GD* – Em vários momentos de sua obra, o Sr. chama atenção para a importância do conceito de “clássico” como referência dos conhecimentos a serem defendidos na educação escolar. O conceito de clássico se articula com o conceito de crítica? Poderia comentar a respeito?

**R.:** Quando destaco a importância do conceito de clássico na educação, não é apenas no sentido dos grandes textos, dos grandes autores. É naquele sentido que aparece em Gramsci quando ele diz que “ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase '**clássica**', racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas.” (*Quaderni del carcere III*. Torino, Einaudi, 1975, p. 1537). Então, quando eu destaco o conceito de clássico, é também nesse sentido. Por isso, no livro “*Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*”, digo que clássico na escola é a transmissão e assimilação do saber elaborado, do conhecimento sistematizado. Então, o conceito de “clássico” é destacado não apenas no sentido difundido de dar importância para os grandes autores, os grandes textos. Trata-se do conceito de “clássico” no sentido daquilo que é próprio da escola e que, portanto, tem aquele significado de perenidade, de algo que ultrapassa o tempo, ou seja, embora surja em determinado época, a ultrapassa mantendo-se válido para os novos tempos e desempenhando papel central na formação das novas gerações. Minha posição é que devemos afastar as preocupações que se centram em aspectos adjetivos, secundários do processo educativo e nos concentrarmos nas questões substantivas, voltando nossa atenção para os pontos essenciais que caracterizam a educação no espírito da “fase clássica” conforme a recomendação gramsciana. Vê-se, então, que guiar-se, na educação, pelo conceito de clássico significa, sim, assumir uma atitude crítica.

Entendo, pois, que uma teoria pedagógica de inspiração marxista e por isso comprometida com a emancipação socialista da sociedade, como é o caso da pedagogia histórico-crítica, conferirá papel central aos conhecimentos clássicos ao procurar articular a escola com a luta de classes, conforme o aforismo que enunciei no livro *Escola e democracia* afirmando que "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação" (SAVIANI, D., 2021, p. 45). No entanto, cabe frisar que se trata de algo necessário, mas não suficiente. A luta da classe trabalhadora pela emancipação socialista da sociedade exige que o trabalho desenvolvido nas escolas seja articulado com a mobilização das massas trabalhadoras por meio de suas organizações representadas pelos sindicatos das várias categorias profissionais, incluídos os servidores públicos, pelos movimentos sociais populares da cidade e do campo confluindo para a ação dos partidos ideológico e político sintetizados no partido revolucionário.

4) *GD – Como o Sr. avalia o avanço do pensamento pós-moderno na pesquisa em educação na atualidade?*

**R.:** De fato, o clima cultural em que estamos vivendo desde a década de 1980 e que veio a se tornar hegemônico a partir dos anos de 1990 vem sendo chamado de “pós-moderno”, desde a publicação, em 1979, do famoso livro de Lyotard, J-F. *A condição pós-moderna*, 7ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2002. (Tratei dessa questão no último capítulo do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, 6ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021, p. 425-442). Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno liga-se à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isto significa que antes de produzir objetos produzem-se os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do homem, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. Em lugar das metanarrativas entram em cena os jogos de linguagem.

Em oposição, portanto, à confiança na razão que caracterizou a modernidade, essa nova fase é marcada pela desconfiança na razão. Daí, a percepção de que também não se pode confiar na ciência, um tipo de conhecimento que não merece maior crédito do que os demais. Já que foi posta

de lado a razão como faculdade capaz de captar o real, de pôr ordem no caos, de estabelecer princípios explicativos que nos permitiriam compreender como o mundo está constituído, entende-se a dificuldade de se caracterizar o tipo de pensamento pedagógico próprio da época que estamos atravessando. As linhas básicas desse pensamento podem ser ordenadas em torno de algumas categorias que, a meu ver, ocupam posição central em seu interior. São elas: a) neoprodutivismo, que subverte as bases sócio-econômicas que o pensamento pedagógico buscava encontrar nas ciências sociais; b) neo-escolanovismo, que metamorfoseia as bases didáticas que se procurava definir pela pedagogia entendida como ciência da educação; e c) neoconstrutivismo, que faz refluir as bases psicopedagógicas que se buscava construir pelas investigações da ciência psicológica.

Conforme o **neoprodutivismo** se as ciências sociais (sociologia, política e economia) buscavam captar o papel do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego, agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade passando, a educação, a ser entendida como um investimento em capital humano individual. Esse neoprodutivismo leva ao paroxismo a tendência economicista que se compraz em citar números e brandir dados estatísticos para mostrar a exigência de se atingir níveis cada vez mais altos de produtividade, justificando a redução de custos e a maximização dos investimentos.

Por sua vez o **neo-escolanovismo** põe em evidência a exigência de constante atualização imposta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade conduzindo ao resgate do lema “aprender a aprender”. Esse lema que, no escolanovismo, se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças e do relacionamento delas com os adultos, no contexto atual é ressignificado. Essa visão se propagou amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996 e assumido, no Brasil, como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. Assim, por inspiração do neo-escolanovismo, delinearam-se as bases didático-pedagógicas das novas ideias que vêm orientando as reformas e as práticas educativas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características “light”, espraiando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-

governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor científico, bem ao gosto do clima pós-moderno.

Enfim, o **neoconstrutivismo** decorre do fato de que também o construtivismo, à semelhança do que ocorreu com o produtivismo e com o escolanovismo, ao ser apropriado nesse novo contexto, se metamorfoseou. No atual clima pós-moderno a ênfase das pesquisas de Piaget e de seus colaboradores e seguidores, que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma “retórica reformista” que se põe em sintonia com a visão pós-moderna na sua “incredulidade em relação aos metarrelatos” (LYOTARD, 2002, p. xvi), inclusive os de ordem científica, em benefício de uma narrativa que “obedece frequentemente a regras que lhe fixam a pragmática” (idem, p. 38). Nesse discurso neoconstrutivista, tão disseminado nos dias de hoje, são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Dir-se-ia que na relação estabelecida por Piaget entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual, a primeira predomina. Compreende-se, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo” que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências” que se apresenta como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

À primeira vista soa irônico que se proclame que a época atual se caracteriza pela “sociedade do conhecimento” e, ao mesmo tempo, se decreta a falência da ciência como a forma mais avançada de conhecimento. Com efeito, não foi por obra do desenvolvimento científico que desembocamos na revolução da informática sobre a qual se apoia a pós-modernidade? No entanto, considerando que, nessa época, tanto a pesquisa como o ensino são legitimados pelo desempenho, isto é, a pesquisa já não visa, propriamente, ao conhecimento desinteressado da verdade e o ensino não se centra mais na formação de um modelo de vida; considerando, portanto, que conhecer não implica voltar-se para a realidade visando compreendê-la e explicá-la, mas construir modelos e simular virtualmente o funcionamento desses modelos, resulta compreensível o deslocamento da ciência entendida em seu significado clássico de instrumento construído pelo homem para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo.

De fato, não se trata de exclusão da ciência, mas de uma profunda metamorfose do seu significado. Dir-se-ia que a função ideológica (expressão de interesses), antes subordinada à função

gnosiológica (conhecimento da realidade) agora se sobrepõe, tornando-se o elemento definidor e propulsor do empreendimento científico. Aprofunda-se e atinge o clímax a tendência posta desde o início do processo de formação do capitalismo: a conversão da ciência em força produtiva, elemento potenciador da geração de mais-valia. Como assinala Lyotard: “nada de prova e de verificação de enunciados, e nada de verdade, sem dinheiro. Os jogos de linguagem científica vão tornar-se jogos de ricos, onde os mais ricos têm mais chances de ter razão. Traça-se uma equação entre riqueza, eficiência, verdade” (LYOTARD, 2002, p. 81).

Eis, enfim, a conclusão a que chegamos. O pensamento pedagógico não pode ignorar essas metamorfoses. Não se trata, pois, de refugiar-se na concepção moderna de ciência e limitar-se a denunciar a visão pós-moderna como desvio, negação da dimensão científica decaindo, pois, na irracionalidade e na barbárie. É preciso apreender o sentido e o contexto dessas mudanças. Ora, isso não pode ser feito sem resgatar o sentido originário da ciência. Portanto, o pensamento pedagógico brasileiro não pode abdicar do recurso à ciência. Do contrário ele estará se rendendo à lógica do desempenho que beneficia os mais ricos, detentores do monopólio do uso da força e também da razão. Afinal, a educação como formação e transmissão de modelos de vida voltados para a emancipação humana é uma ideia obsoleta que não mais merece figurar entre as categorias constitutivas do pensamento pedagógico? Se nossa resposta a essa pergunta for positiva, então podemos desfrutar alegremente do clima pós-moderno, não fazendo sentido o enunciado relativo ao estatuto científico da pedagogia. Em contrapartida, se a resposta for negativa o pensamento pedagógico terá de remover as suspeitas que hoje pairam sobre a ciência, buscando ancorar-se solidamente sobre as conquistas históricas da humanidade entre as quais figuram em posição de destaque a filosofia e a ciência.

5) *GD – Atualmente podemos perceber que tanto nas pesquisas em educação, como nos discursos a respeito, há uma valorização e um enfoque muito maior com relação às formas de ensino e, cada vez mais, um desprezo pela reflexão sobre a importância dos conteúdos escolares. Esse panorama está articulado à crise estrutural que enfrentamos desde meados da década de 1970?*

**R.:** Sem dúvida o problema levantado não deixa de ter, como determinação fundamental, a crise que se abateu sobre a forma capitalista de produção na década de 1970 que provocou a chamada reconversão produtiva cujo resultado foi a substituição do modelo mecânico taylorista-

fordista pelo modelo flexível toyotista de produção, ocasionando as mudanças no campo cultural e educacional que, de certo modo, aponte na resposta à questão anterior. Considerando, no entanto, a questão específica agora formulada ligada à ênfase nas formas, ou seja, nos métodos e procedimentos em detrimento dos conteúdos do ensino, importa considerar que tal ênfase é própria das teorias ou propostas pedagógicas hegemônicas que, tendo em comum a preocupação em manter a estrutura social vigente, se diferenciam pelos métodos e pelas formas enquanto que as pedagogias contra-hegemônicas que buscam articular a educação com a transformação da estrutura social se caracterizam pelas finalidades, consoante o princípio gramsciano de "encontrar nos fins a atingir, a fonte natural para elaborar os métodos e as formas".

Assim, a tendência dominante é aquela que está na mídia e se expressa diretamente na ação de grandes conglomerados econômicos que tomam a educação como objeto de investimento capitalista, assim como nas ações das organizações ditas não-governamentais ligadas a grandes grupos econômicos que, em alguns casos, convergem num movimento de maior envergadura como o "Todos pela Educação", manifestando-se também nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. Do ponto de vista das ideias pedagógicas essa tendência é representada por supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais "pedagogias do aprender a aprender" que aparecem em versões como "pedagogia da qualidade total", "pedagogia das competências", "pedagogias da inclusão", "pedagogia multicultural", "teoria do professor reflexivo", "pedagogia corporativa", "pedagogia social", "pedagogia da terra" e assemelhadas. Nesse quadro que já está posto promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas redes de ensino público, as referidas "pedagogias" as descaracterizam convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É essa a tendência que se desenha como hegemônica e que pode perdurar ainda por vários anos.

A outra tendência situa-se no âmbito contra-hegemônico e corresponde à resistência à tendência dominante que acabei de descrever, aliada aos esforços para introduzir, buscando generalizá-la, a escola unitária exigida pelo estágio atual atingido pelas forças produtivas. A proposta da escola unitária é construída sobre a base do conceito do trabalho como princípio educativo que compreende três significados: Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos

distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

- 6) *GD – O escritor realista francês H. Balzac em um conto intitulado “A Obra-Prima Ignorada” afirmou, por meio de um personagem, que: “A missão da arte não é copiar a natureza e sim exprimi-la! Não és um vil copista, e sim um poeta! [...] Nem o pintor nem o poeta nem o escultor devem separar o efeito da causa, que invencivelmente estão um no outro. A verdadeira luta está aí!”. De certo modo, levando em conta todas as mediações e articulações necessárias, podemos também afirmar que o papel da pesquisa em educação é apreender esta dimensão social em suas dinâmicas próprias? “Desvendar”; “traduzir” e “revelar” a essência do objeto investigado? Poderia comentar um pouco a respeito?*

**R.:** As perguntas formuladas no âmbito dessa questão colocam a exigência de se analisar o problema da especificidade da pesquisa educacional que, não sendo captada, conduz a abordagens externas à educação, sendo necessário passar à abordagem interna para chegarmos à compreensão do significado da pesquisa educacional propriamente dita. Esclareçamos essa diferença entre a abordagem externa e interna em sua implicação para a pesquisa educacional.

Se é verdade que a pesquisa é inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação, o mesmo não ocorre com a pesquisa educacional. Nem mesmo é verdade que pesquisa educacional seja inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação em educação. Aqui se patenteia com nitidez a diferença entre a educação e as áreas científicas cujo campo de conhecimento se encontra bem delimitado. Assim, em se tratando de um curso de pós-graduação em biologia, não faz sentido propor-se uma área de concentração em pesquisa biológica. Com efeito, qualquer que seja a modalidade de estudos pós-graduados em biologia, tratar-se-á sempre, de modo explícito, de pesquisa biológica. O mesmo ocorre com a medicina – para citar um exemplo retirado do domínio das ciências aplicadas (tecnologia). Em educação, porém, a situação é bem outra. Um curso de pós-graduação em psicologia educacional, por exemplo, envolverá certamente pesquisa. Já não é tão certo, porém, que envolverá pesquisa educacional. É bem provável, como ocorre mais

frequentemente, que se trate aí de pesquisa psicológica. Esse problema ocorre com as várias ciências denominadas de ciências da educação manifestando-se num circuito do seguinte tipo: o ponto de partida e o ponto de chegada situam-se nas próprias disciplinas caracterizadas como ciências aplicadas à educação e não na educação propriamente dita. Trata-se, assim, de pesquisas psicológica, sociológica, econômica, etc. e não, propriamente, de pesquisa educacional

Diante desse quadro, entendo que a pesquisa educacional só poderá ter lugar e se desenvolver operando-se a inversão do circuito. Quer dizer, transformando-se a educação em ponto de partida e ponto de chegada das nossas investigações.

No circuito original a educação é ponto de passagem: ela está descentrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão alhures. Isso significa que as pesquisas no âmbito da sociologia da educação (e isso vale também para as demais áreas como a psicologia, economia, biologia, etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico (psicológico, econômico, biológico, etc.) que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas (psicológicas, econômicas, biológicas, etc.) a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica, biológica, etc.) referida.

Invertendo-se o circuito a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos, biológicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores. Evidentemente, tal atitude supõe um aguçamento do espírito crítico dos educadores.

É óbvio que essa profunda mudança de projeto não se efetivará caso se continue a considerar a pesquisa educacional como algo inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação em educação. É preciso perseguir esse objetivo explícita e intencionalmente.

Eis aí como se posiciona a Pedagogia Histórico-Crítica na pesquisa em educação no Brasil na atualidade desenvolvendo projetos que envolvem:

- a) o aprofundamento de terminados aspectos teóricos nos campos da filosofia e das chamadas “ciências da educação” e, especificamente da pedagogia;

- b) investigando problemas no campo da política educacional;
- c) investigando aspectos relativos aos níveis e modalidades de ensino no âmbito da educação básica e da educação superior;
- d) analisando criticamente as tentativas que vêm sendo encetadas de aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica nos vários campos de atuação educativa no contexto brasileiro atual.

7) *GD – Poderia desenvolver alguns argumentos em defesa da reflexão filosófica tanto na educação escolar como na pesquisa educacional?*

**R.:** Em abordagem anterior, num colóquio sobre a relação entre filosofia da educação e história da educação mostrei a origem comum das duas disciplinas, sua posterior separação, indicando como elas podem se influenciar reciprocamente de forma positiva; ainda nessa exposição retomei o texto “Contribuições da filosofia para a educação” que, a convite do INEP, publiquei no periódico *Em Aberto* (ano 9. n. 45, jan.-mar., 1990, p. 3-9) no qual registrei as seguintes contribuições: **a) configuração do objeto** indicando que a filosofia não tem objeto determinado. Seu objeto é o problema entendido como algo que não se conhece e que precisa ser conhecido, uma dúvida que necessita ser dissipada, uma dificuldade que precisa ser superada. Nas condições indicadas, a filosofia pode contribuir para uma melhor configuração do objeto educativo na medida em que, problematizando-o como tema de reflexão e aplicando as exigências metodológicas de radicalidade, rigor e globalidade, explicita suas características e diferencia-o dos fenômenos afins, pondo em evidência sua especificidade. Assim procedendo, a filosofia contribui para uma melhor delimitação da educação enquanto objeto de conhecimento, viabilizando sua abordagem metódica e sistemática. **b) determinação do enfoque.** Uma vez melhor caracterizado e delimitado o objeto, pode-se indagar sobre a perspectiva de abordagem desse objeto. Tradicionalmente, a abordagem metódica e sistemática da educação tem sido referida à pedagogia. Em que consiste a pedagogia? Que tipo de conhecimento a constitui? Trata-se de uma ciência ou é antes arte, técnica? Estando referida ao fenômeno educativo a pedagogia sofre as vicissitudes que marcam o seu objeto. Nessas condições, a reflexão filosófica contribuirá decisivamente para situar as contribuições das chamadas ciências da educação como a biologia educacional, a psicologia da educação, sociologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, etc. diferenciando-as da pedagogia como uma ciência unificada da educação caracterizando sua

especificidade. **c) redescoberta do objeto.** Em razão da complexidade referida, que suscita múltiplos enfoques do fenômeno educativo, a consciência pedagógica acaba por descentrar-se de seu objeto, flutuando ao sabor das influências daqueles enfoques e aderindo precriticamente ora a um ora a outro conforme a predominância decorrente de determinadas circunstâncias dando origem, assim, a flutuações como o psicologismo pedagógico, sociologismo pedagógico etc., passando de um a outro conforme predomine essa ou aquela influência. Faz-se, então, necessária a reflexão filosófica para superar as flutuações e propiciar à consciência pedagógica a redescoberta de seu objeto. Com efeito, a reflexão filosófica permitirá compreender que, ao aderir às diferentes influências, os pedagogos não se dão conta de que estão deslocando o eixo de preocupação da educação para a psicologia ou a sociologia, economia etc., perdendo de vista seu objeto específico. **d) vigilância crítica.** Considerando-se que a educação é uma atividade prática caracterizada por alta complexidade e pelo peso da rotina pedagógica, ela é vulnerável a vários tipos de desvios. Para evitá-los é indispensável a vigilância da reflexão. E a forma por excelência da atividade reflexiva chama-se filosofia. Eis por que se pode considerar como uma das funções precípua da filosofia da educação é acompanhar a atividade educacional de forma reflexiva e crítica explicitando seus fundamentos, esclarecendo as tarefas a serem realizadas e avaliando a contribuição das diversas ciências e o significado das soluções escolhidas. **e) acesso aos clássicos.** A filosofia, enquanto concepção de mundo, formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época em que ela se constitui. Como tal, ela contém em si, de forma sintética e conceptualizada, a problemática da época. Por isso, os filósofos que a História reconhece como tais, são, via de regra, os grandes intelectuais que conseguiram expressar de forma mais elaborada os problemas das respectivas fases de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, tornaram-se clássicos, isto é, integram o patrimônio cultural da humanidade já que suas formulações, embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo interesse mesmo para as épocas ulteriores. No sentido referido, o estudo crítico dos grandes filósofos, isto é, dos clássicos da filosofia, é uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo através do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria da espécie humana. **f) concepções de filosofia da educação.** Quando a reflexão filosófica se volta deliberada, metódica e sistematicamente para a questão educacional, explicitando os seus fundamentos e elaborando as suas diversas dimensões num todo articulado, a concepção de mundo se manifesta, aí, na forma de uma concepção filosófica de educação. Considerando que as diversas

concepções de filosofia da educação constituem diferentes maneiras de articular os pressupostos filosóficos com a teoria da educação e a prática pedagógica, o estudo crítico dessas concepções constitui um componente essencial da formação do educador. **g) clareza conceitual e terminológica.** Atingindo uma compreensão mais profunda, mais rigorosa e mais ampla de seu objeto, o educador irá depurando seu pensamento e sua linguagem de eventuais ambiguidades e imprecisões. Essa função da filosofia tem sido especialmente enfatizada pela concepção analítica, a qual entende que o papel próprio da filosofia é a análise lógica da linguagem. Em consequência, o papel da filosofia da educação passa a ser a análise lógica da linguagem educacional de modo a libertá-la de suas imprecisões e incongruências. Entretanto, independentemente da concepção que o inspira ou na qual desemboca, o aprofundamento filosófico implica necessariamente o rigor lógico-conceitual, o qual só pode se manifestar através de uma linguagem precisa, clara e inteligível. Essa é uma outra contribuição da filosofia para a educação. Possibilitando maior clareza conceitual e de linguagem, melhora-se a comunicação entre os educadores e destes com os que cultivam as demais áreas do conhecimento, situando a pedagogia no rumo da maturidade epistemológica que lhe garanta condições de igualdade em face dos demais ramos do saber científico.

Até aqui apresentei um resumo dos itens que abordei no artigo publicado em 1990 no periódico *Em Aberto* do INEP. Complementando a resposta à pergunta concluo com a seguinte consideração:

Se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do ser humano. Ora, a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem. Gramsci dizia que a filosofia é uma especialidade que interessa a todos os homens. Enquanto as especialidades, de modo geral, - veja-se o exemplo da entomologia, o estudo dos insetos - interessa a uma pequena parcela de homens, a filosofia trata daquilo que é a qualidade humana por excelência, isto é, o pensamento, razão pela qual ela interessa a todos os homens. Por isso ele entendia que “todos os homens são filósofos” porque todos pensam, elaboram os próprios pensamentos e expressam a compreensão que têm de si mesmos e das coisas. Esclarecia, entretanto que, se todos os homens são filósofos nem todos exercem, na sociedade, a função de filosofar. Daí, então, os especialistas em filosofia que, entretanto, se dedicam a uma especialidade que interessa não apenas a poucos homens mas a todos, à humanidade em seu conjunto. Eis mais uma razão pela qual os educadores terão muito a ganhar ao se dedicarem, com afinco, aos estudos filosóficos.

8) *GD – Qual a importância da defesa da educação pública hoje em dia? De que modo podemos realizar essa tarefa e como isso se articula aos interesses essenciais dos seres humanos concretos e não apenas aos interesses dos indivíduos empíricos? Retomando aqui uma importante reflexão que o Sr. realiza a respeito dos interesses imediatos dos alunos empíricos e os interesses essenciais dos alunos concretos... Mais uma vez, muito obrigado por sua participação que, certamente, contribui significativamente para o entendimento de questões fundamentais de nossos tempos.*

**R.:** Efetivamente trata-se de um tema muito oportuno, pois nunca a educação pública esteve tão em risco como na atual conjuntura uma vez que não apenas se encontra secundarizada, mas converteu-se em alvo de ataques constantes dos atuais governantes. De fato, as ameaças à educação pública no Brasil são de tal ordem que, no breve espaço de pouco mais de três anos, fui chamado por treze vezes a tratar dessa questão em eventos que adotaram como tema central a defesa da educação pública.

De fato, são tempos obscuros esses que estamos vivendo marcados por incrível retrocesso político com impacto negativo sobre a educação, em geral, e sobre a escola pública, em particular.

Efetivamente, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica o papel social próprio da escola, aquilo que constitui sua especificidade é o acesso ao saber elaborado, aos conhecimentos científicos. A escola, portanto, diz respeito à “episteme” (ἐπιστήμη), uma palavra grega que significa conhecimento metódico, sistematizado, científico; e não à “sofia” (σοφία), outra palavra grega que significa sabedoria decorrente da experiência vivida; e, muito menos, à doxa (δόξα), também palavra grega que significa opinião, palpites, conhecimento de senso comum, cotidiano, um misto de verdade e erro. Vê-se, assim, que o domínio dos conhecimentos sistematizados é algo de pleno interesse dos alunos concretos. Com efeito, o concreto é “síntese de múltiplas determinações, unidade da diversidade”; e o aluno concreto é síntese de relações sociais. Considerando que a sociedade moderna incorporou em sua própria estrutura os conhecimentos sistematizados, torna-se imperativo para os estudantes a assimilação desses conhecimentos como condição para viver nessa forma de sociedade e, de maneira ainda mais crucial, para sua inserção ativa e crítica visando à transformação da sociedade atual. Não podemos, portanto, nos limitarmos a levar em conta apenas os interesses do aluno empírico, isto é, o estudante considerado na sua percepção sensível imediata, na sua cotidianidade. As teorias pedagógicas que se limitam às características dos alunos empíricos

tenderão a atender aos interesses imediatos, ou seja, se guiarão por aquilo que se apresenta como mais prazeroso que, na percepção dos alunos se revelam mais agradáveis.

Para atingir o objetivo de socializar os conhecimentos sistematizados, o trabalho pedagógico escolar precisa durar o tempo suficiente para garantir sua incorporação, atingindo o “*habitus*”, a segunda natureza. Essa expressão “segunda natureza” é sugestiva porque se trata de algo que foi adquirido, mas assimilado de tal forma que se incorporou e passou a funcionar como se fosse natural. A alfabetização, por exemplo. Uma vez alfabetizados nós tendemos a considerar os atos da leitura e escrita como se fossem naturais. Nós os praticamos com tanta naturalidade que não conseguimos nos imaginar desprovidos dessa capacidade e tendemos a nem nos lembrarmos de quando éramos analfabetos. E também nem se quisermos não conseguiremos mais retornar à condição de analfabetos. Ou seja, é algo que se incorporou, passou a fazer parte de nosso corpo e dele não pode mais sair. Não se trata, no entanto, de um processo espontâneo, inteiramente livre. Trata-se de algo que exige direção, que implica a orientação do adulto (professor) em relação à criança (aluno). Adquirir um *habitus* significa criar uma disposição irreversível. E para isso é necessário repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Uma vez adquirido o *habitus*, isto é, tendo atingido a “segunda natureza”, a interrupção da atividade, mesmo por longo tempo, não acarreta a reversão. Portanto, a aprendizagem implica na criação de certos automatismos que não eliminam a liberdade e a criatividade mas são, ao contrário, condições para o pleno exercício da liberdade e da criatividade.

Identificado o conteúdo básico em torno do qual as atividades escolares devem se organizar, a estratégia a ser adotada na luta em defesa da escola pública na atualidade na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica implica:

a) Em vez de centrar a defesa da escola pública na oposição entre o ensino público e privado, cabe centrá-la na oposição entre ensino de elite e educação escolar unitária, lutando decididamente pela ampliação das oportunidades educacionais a toda a população e pelo aprimoramento da educação destinada às camadas populares.

b) Em lugar de colocar a tônica da questão da escola pública no ensino superior, cumpre lutar pela popularização do saber e combater todo e qualquer tipo de privilégio.

c) Por fim, o ponto fundamental: longe de defender a sujeição da educação à tutela do Estado, trata-se, ao contrário, de libertá-la da referida tutela.

Tal posição não deve, entretanto, ser confundida com a liberação do Estado dos encargos educacionais, sobrecarregando a população. Na verdade, é nisto que está interessado o

Estado brasileiro atual. Sua estratégia consiste em não abrir mão do controle do processo educacional transferindo, porém, para a população os encargos relativos ao custo desse processo. Trata-se, pois, de inverter esta tendência, exigindo que o Estado assumam plenamente os encargos que garantam as melhores condições possíveis de funcionamento da rede de escolas públicas. E isto só será viável na medida em que as organizações populares exerçam severo controle sobre a educação em geral e, principalmente, sobre a educação ministrada nas escolas mantidas pelo Estado.

À luz da estratégia proposta cabe pôr em movimento as táticas de luta. Vê-se que as colocações anteriores dependem de um pressuposto básico: a organização da classe trabalhadora. Não cabe, entretanto, entender esse pressuposto em termos lógico-formais, julgando, em consequência, que só quando esta organização estiver consolidada é que será possível desencadear a estratégia proposta. Não se trata disso. Cumpre sensibilizar todos os setores cujos interesses possam de alguma maneira se identificar com a problemática levantada. Consequentemente, se o encaminhamento político correto da luta em defesa da escola pública supõe a organização da classe trabalhadora, por outro lado a referida luta, guiando-se pela estratégia proposta, contribuirá para a organização e fortalecimento dos trabalhadores.

Eis como será possível colocar de modo correto a questão do ensino público no Brasil, hoje. O público perde, assim, a característica de contaminação da “fé servil no Estado” para recuperar sua raiz etimológica, isto é, popular.

Devo advertir, porém, que a visão de ensino público que acabei de expor não pode ser identificada com a defesa do ensino público não-estatal. Esta é uma posição assumida pelas escolas classificadas como comunitárias, filantrópicas e confessionais como justificativa para serem subvencionadas com recursos públicos oriundos dos diversos organismos estatais. Contra essa posição defendo que os recursos públicos devem ser destinados exclusivamente às escolas públicas. Meu entendimento é que o ensino deve ser público em seu duplo sentido de estatal e popular. Deve ser estatal, na medida em que deve ser mantido com recursos públicos e organizado na forma de um sistema nacional no qual se articulam as responsabilidades da União, estados e municípios. E deve ser popular no sentido de que seu funcionamento seja controlado por Conselhos representativos dos profissionais da educação e das demais categorias de trabalhadores produtivos.