

## DERMEVAL SAVIANI\*

### "EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO" \*\*

- EQ — Professor, sua formação filosófica, até chegar ao marxismo, se inicia com a fenomenologia ou tem outras raízes?
- DS — Minha formação filosófica privilegiou, num primeiro momento, orientações tomistas e fenomenológicas. Quando me apoiei na fenomenologia, já se tratava de autores que a elaboravam em certo diálogo com o marxismo. Caso de Marcuse, Sartre e em parte, Merleau-Ponty. Minha análise já se encaminhava pelas sendas de Marx. Nesse momento, não conhecia Marx em profundidade e passei, então, a estudá-lo mais demoradamente.
- EQ — Quais têm sido — de forma geral — suas leituras dos clássicos do marxismo?
- DS — Tive oportunidade de realizar uma leitura sistemática de Marx e de relê-lo no ano passado, com alunos do doutorado, desde seus primeiros escritos até "O Capital". Em relação a Gramsci, também tive a possibilidade de adquirir todas as suas obras, inclusive a edição crítica dos "Cadernos do Cárcere" e fazer um exame mais sistemático. Em relação a Lênin, minha leitura não é total. Tenho lido alguns aspectos de sua obra, mas estou com um projeto de leitura das obras escolhidas, em 12 volumes, as quais ainda não completei.
- EQ — No livro "Fidel e a Religião", escrito por Frei Betto, nomeia-se um destacado economista brasileiro, Joelmir Betting, o líder

---

\* Coordenador do Programa de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor de História da Educação nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. "Escola e Democracia", "Educação: do senso comum à consciência filosófica", "Política e Educação no Brasil" são algumas de suas obras publicadas.

\*\* Texto composto a partir de duas entrevistas concedidas aos jornais "El Popular" e "La Hora", ambos de Montevideo, Uruguai, com tradução de Gerusa Sotero da Cunha.

da "Teologia da Libertação", Padre Leonardo Boff, todos homens em torno dos 40 – 45 anos. O Sr. também integra essa plêiade de teóricos dos movimentos sociais no Brasil, que durante a ditadura iniciada em 1964, voltaram-se para a Igreja Católica para canalizar seu pensamento renovador?

**DS** — De fato, pertencço a essa mesma geração. Integro-me aos 43 anos. Tivemos em comum a formação religiosa. Estudei num seminário católico mas nossa trajetória intelectual seguiu rumos diferentes, apesar de termos hoje algumas coisas em comum, relacionadas com nossa luta pela libertação da sociedade brasileira da dominação capitalista. A "Teologia da Libertação" adere ao marxismo apenas parcialmente. Eu evoluí a uma adesão plena ao marxismo. Quando afirmo que ela adere parcialmente ao marxismo, baseio-me em que alguns dos teólogos dessa orientação fazem distinção entre materialismo histórico e materialismo dialético. Eles afirmam que o materialismo histórico representa a ciência da história e, portanto, deve ser incorporado a uma análise da evolução da sociedade. Conseqüentemente, para ter uma compreensão do desenvolvimento objetivo da sociedade capitalista, é necessário apoiar-se no materialismo histórico, portanto, nas contribuições de Marx. O materialismo dialético é entendido como doutrina e como tal, não pode ser assimilado plenamente porque entraria em contradição ou negaria a doutrina católica, doutrina teológica. É nesse aspecto que se situa minha divergência, meu distanciamento, pois, como afirmei, considero o marxismo auto-suficiente, uma concepção global da realidade que, levado a suas últimas conseqüências de coerência teórica e política, não dá lugar a essa distinção. Assumir o materialismo histórico implica não somente assumir seu caráter científico, seu poder esclarecedor da realidade, implica também assumir uma concepção geral da vida, do homem e do mundo. A ciência do marxismo não é somente uma ciência reveladora da realidade, é também uma ciência que busca — expressamente — a transformação da realidade.

**EQ** — Em sua tese acerca da relação entre Política e Educação, o Sr. afirma que, se se confundem ambas as práticas (política e educativa), cai-se na decomposição de uma e de outra: politicismo pedagógico e pedagogismo político. Poderia determinar a verdadeira dimensão política da educação?

**DS** — Esta é uma pergunta que exigiria mais que uma resposta rápida. Eu diria em síntese que: a questão política da educação pode

ser traduzida fundamentalmente enquanto uma questão de hegemonia, ou seja, trata-se de difundir, através da educação, determinada concepção de mundo que permita que a classe, cujos interesses estão representados nessa concepção de mundo, seja hegemônica e articule o conjunto da sociedade de uma forma orgânica.

Nesse sentido, numa sociedade como a nossa, dividida em classes, a questão política da educação se transforma numa luta pela hegemonia.

A questão da hegemonia abrange a possibilidade de que a classe que aspira a dirigir a sociedade, passe de um nível de "classe em si" para o nível de "classe para si". Ou seja, adquira a consciência de sua posição e condição de classe. Deste ponto importante para efetuar essa passagem da "classe em si" para a "classe para si".

**EQ** — O Sr. considera que existe algum fator comum, unificador das políticas educativas dominantes na atualidade na América Latina?

**DS** — Eu diria que havia algum fator comum até recentemente, quando nossos países, em sua maioria, estavam dominados por regimes militares. Então, havia uma política que era mais ou menos comum. Numa análise, situando a educação na América Latina se evidenciava que, nos diferentes países, existia um modelo de inspiração americana que buscava ajustar a educação aos interesses da acumulação capitalista.

Nesse sentido, houve subordinação do processo pedagógico a uma tendência tecnicista que buscava formar indivíduos que fossem capazes de executar adequadamente determinadas tarefas, tarefas estas ajustadas à consolidação desse tipo de sociedade.

Conseqüentemente, a orientação educativa dominante implicava um certo grau de controle ideológico no sentido de que era importante que os educandos aprendessem a executar tarefas sem questionar, sem expressar a crítica, e a contestação às orientações dominantes.

De uns anos para cá, à medida que os regimes militares foram se inviabilizando, estamos presenciando um processo que, em alguns países, é chamado de transição democrática. Transição de regimes militares para formas políticas que incorporam, em certo grau, mecanismos democráticos.

Do ponto de vista educacional, me parece que as indefinições desse processo de transição repercutem também no campo

pedagógico. Conseqüentemente, nós estamos vivendo hoje um período, do ponto de vista das políticas de Estado, de certo grau de indefinição em que se transita apelando à participação popular, com propostas alternativas dadas pelo desenvolvimento democrático, sem formular com clareza quais são as direções políticas que nossos países devem seguir.

**EQ** — Na sua opinião, quais aspectos característicos do seu pensamento são singulares no pensamento pedagógico latino-americano?

**DS** — Talvez eu não seja a pessoa mais indicada para responder a esta pergunta; talvez alguns estudiosos das questões da educação latino-americana possam situar-me em algum lugar. Mais que isso, se minha obra tiver alguma importância, se sobreviver a mim, isso será uma tarefa de historiadores da educação.

Em todo caso, passo a fazer uma pequena observação: talvez o que tenha marcado minha preocupação pedagógica possa ser traduzido em termos de um esforço, para dar conta da especificidade da educação em sua relação com o desenvolvimento histórico-social. O essencial do trabalho que venho desenvolvendo está no sentido de captar a realidade contraditória da educação de modo a relacioná-la com um processo de transformação da sociedade em geral, e de nossas sociedades latino-americanas em particular.

**EQ** — Nos trabalhos de sua autoria que temos manuseado, o Sr. situa o fato educativo no quadro de uma luta hegemônica. Em sociedades como a nossa, divididas por antagonismos de classes, mais além do que possa estar implícito em sua análise, não considera válido, fundamental, determinar o contexto real dessa luta hegemônica, precisar, hierarquizar a análise do papel das formas de dependência cultural e dos mecanismos de penetração imperialista, na América Latina?

**DS** — Evidentemente, eu considero fundamental, considero importante sim, que se analise esse aspecto, porque temos que considerar esse problema levando em conta as especificidades da situação em nossos países. No entanto, considero também que o voltar-se à especificidade latino-americana não pode obscurecer o fato de que a América Latina está integrada ao Sistema capitalista mundial. Não podemos considerar o tratamento e a resolução dos problemas da América Latina à margem, independentemente da solução global dos problemas que a sociedade contemporânea vive no mundo de hoje.

Então, é nesse sentido que é importante levar em conta as formas de dependência cultural e os mecanismos de penetração

imperialista na América Latina. Agora parece-me também muito importante que, nessa análise, nós não invertamos os elementos da contradição e não acabemos colocando como contradição principal a contradição externa entre países, passando a um plano secundário, a contradição interna entre classes.

Porque isso pode levar ao equívoco de considerar nossas classes dominantes como dominadas. Quero dizer, em outros termos, que pode conduzir ao erro de considerar a burguesia e os latifundiários de nossas regiões como classe dominada e o proletariado dos países capitalistas avançados como classe dominante; como se os que se contrapõem fundamentalmente fossem os interesses entre países e não os interesses entre classes.

Com efeito, o que de fato se configura é um bloco hegemônico que articula a burguesia internacional com as burguesias nacionais, sob uma liderança internacional, configurando um sistema de dominação que põe, sob o domínio dessas classes, o proletariado e o campesinato do conjunto do mundo capitalista.

A dominação externa é possível nos países latino-americanos, porque os dominadores externos contam com aliados internamente e isto tem que ser analisado em termos de uma perspectiva de classe.

A classe dominante interna é aliada da dominação externa.

Creio então que, para enfocar corretamente a questão da educação frente ao problema da dependência cultural e dos mecanismos de penetração imperialista na América Latina, é necessário ter presente esta perspectiva de análise que trabalha com as contradições externas e internas, sendo as contradições internas o mecanismo das classes que estruturam um modo de produção da existência das sociedades e que ocupa um lugar principal em relação às contradições externas.

- EQ** — Em suas conferências, lá em Montevidéo, o Sr. citou repetidas vezes o comunista italiano Antonio Gramsci. Considera que este revolucionário, de clara inspiração marxista-leninista, influenciou na elaboração de suas teorias sobre a educação na América Latina?
- DS** — A contribuição de Gramsci é importante, e não só pelo fato de haver esclarecido aspectos relevantes da superestrutura. A afirmação de que Gramsci é um teórico da superestrutura é uma afirmação um tanto parcial, porque mesmo que Gramsci tenha feito contribuições importantes para a compreensão do papel

da superestrutura e, de modo especial, para a compreensão de problemas que caracterizam a tentativa de revolução socialista no ocidente, essa análise sempre se empenhou em articular a superestrutura com a base material, através — inclusive — do conceito de bloco histórico que põe em foco a unidade entre estrutura e superestrutura. Considero importante a contribuição de Gramsci porque, através de minhas leituras, comprovei que Gramsci é um continuador de Lenin. Ele realizou um esforço de traduzir para as condições italianas a orientação básica do marxismo-leninismo.

- EQ** — O Sr. elaborou uma teoria sobre Escola Tradicional-Escola Nova, que denominou: “superando a teoria da curvatura da vara”. Poderia ampliar essa tese?
- DS** — Na tarefa pedagógica no Brasil, se faz sentir a necessidade de rebater a crença, bastante difundida, nas virtudes dos métodos da Escola Nova. Com essa finalidade utilizei a metáfora de Lenin da teoria da “curvatura da vara”, para, comparando a pedagogia tradicional com a pedagogia da Escola Nova, mostrar que essencialmente a pedagogia da Escola Nova cumpriu o papel de recomposição da hegemonia burguesa. A Escola Nova corresponde a uma proposta pedagógica da fase conservadora da burguesia enquanto a pedagogia tradicional corresponde a uma proposta pedagógica da fase revolucionária da burguesia. Conseqüentemente, foi desse ângulo que eu curvei a vara até o lado da pedagogia tradicional, mostrando que esta apresentava vantagens sobre a pedagogia da Escola Nova. A partir daí, expus que o problema que se nos apresenta hoje não é o de negar a pedagogia nova, voltando à pedagogia tradicional, mas se trata de superar a ambas em direção à elaboração de uma proposta pedagógica adequada aos interesses do proletariado. Então — repito — trata-se de efetuar uma proposta pedagógica que corresponda aos interesses da classe efetivamente revolucionária na situação atual de nossa sociedade, que é o proletariado.
- EQ** — Em sua proposta de conceber a educação como instrumento de luta, o Sr. tem reivindicado a elevação do nível dos conteúdos, a necessidade de aumentar a luta contra a marginalidade. Significa isto negar o papel que a instituição escolar joga como reprodutora da ideologia dominante? Quais são, nesse sentido, os aspectos que diferenciam sua proposta da corrente que o Sr. denomina Crítico-Reprodutivista?

**DS** — Pelo que já expus nas respostas anteriores, fica claro que minha posição não implica a negação do papel que a instituição escolar desempenha na reprodução da ideologia dominante.

O que acontece é o seguinte: num tipo de sociedade como a nossa, marcada pela contradição das classes, a educação é também atravessada por essa contradição. Em consequência, do ponto de vista dos interesses dominantes, trata-se, através da educação, de reproduzir a situação de sempre.

Do ponto de vista dos interesses dominados, trata-se de, através da educação, apropriar-se dos instrumentos que conduzem à libertação desta situação e, portanto, à transformação desta sociedade.

A diferença fundamental entre o que eu proponho e a corrente chamada Crítico-Reprodutivista (C.C.R.) é que esta, em suma, se reduz a uma interpretação mecanicista de relação entre educação e sociedade e, como tal, escapa à categoria de contradição.

Esta concepção chega a vislumbrar a contradição, mas apenas como contradição externa, porém não se dá conta da contradição interna, ou seja, de como o próprio processo de reprodução é contraditório e que, ao mesmo tempo que a burguesia transmite, através da escola, conhecimentos que buscam manter sua hegemonia, a apropriação desses conhecimentos por parte dos trabalhadores — à medida em que se articula com suas formas de organização —, pode desenvolver determinadas condições subjetivas correspondentes a seus interesses de classe. E essa consciência de seus interesses e necessidades, uma vez impulsionada por processos objetivos de luta, pode conduzir à transformação das condições presentes.

É por isso que a burguesia, ao mesmo tempo que, por exigência da manutenção de sua hegemonia, tem necessidade de proclamar e desenvolver certos processos educativos; por outro lado, ela não se preocupa em generalizar o acesso às escolas e em dotá-las de condições objetivas que possibilitem a apropriação do saber sistematizado. A propósito disto, vale lembrar a seguinte citação de Gramsci:

“Nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe; se ela assim o fizesse isso significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido

com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva. Isso não acontece: a burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, deixa que os ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos, de intrigas, de "conchavos" de partidos e arranjos de gabinetes..." (GRAMSCI, A. - L'Ordine Nuovo: 1919-1920, p. 255-6).

Então, basicamente, a diferença entre meu ponto de vista e o Crítico-Reprodutivista consiste nisso. Enquanto a CCR aborda mecanicamente as relações entre educação e sociedade, eu me empenho em compreender dialeticamente essas relações.

- EQ** – O Sr. tem caracterizado a posição de pedagogos vinculados à corrente da chamada Educação Popular, como Paulo Freire, sob a denominação de Escola Nova Popular. Considera o Sr. que esses pedagogos estão numa postura não-crítica?
- DS** – A partir do critério de distinção de posturas não-críticas e posturas críticas que eu apresento no 1º texto que incluí no livro "Escola e Democracia", não se poderia caracterizar estes educadores como integrantes da posição não-crítica porque o critério que apresento ali é este: são não-críticas aquelas propostas pedagógicas que não levam em conta os determinantes sociais da educação, isto é, consideram que a educação é autônoma em relação à sociedade e até mesmo entendem, como ocorre com aquelas posturas mais idealistas, que a educação é determinante da sociedade.

Conseqüentemente, me parece que não é correto afirmar que esses educadores são não-críticos, uma vez que eles insistem em afirmar que a educação é um ato político, que a educação é determinada pelas condições sociais. Nesse sentido, eu não consideraria essa postura como não-crítica.

O que eu tenderia a afirmar, não em relação a P. Freire especificamente mas em relação à linha que acabou por prevalecer entre os adeptos da chamada educação popular é que eles buscam situar-se numa postura crítica, mas não suficientemente radical.

Não seria radicalmente crítica porque a determinação da sociedade sobre a educação que eles reconhecem tende a ficar a nível da proclamação. É a articulação da teoria pedagógica



não incorpora esta determinação de modo a dar conta do processo contraditório.

Então, nesse sentido, é possível para eles guiarem-se pela orientação da Pedagogia Nova crendo que a questão é não alterar substancialmente a proposta da Escola Nova, mas desenvolvê-la com os trabalhadores, com as camadas populares.

Essa postura contrapõe a educação formal, a educação institucionalizada mantida pelo Estado, a uma educação supostamente classista desenvolvida pelos trabalhadores e contrapõe a cultura letrada, erudita, à cultura popular, considerando que a cultura popular é fator de libertação enquanto que a cultura erudita é fator de dominação.

Minhas análises têm procurado evidenciar que esta contraposição é inadequada porque ela, de certo modo, confunde forma e conteúdo da cultura.

Conteúdos populares podem e devem, em meu modo de ver, ser expressos de forma erudita.

Entenda-se como conteúdos populares aqueles que traduzem interesses da população, dos trabalhadores. Esses conteúdos podem e devem ser expressos de forma erudita, de forma elaborada; assim como os interesses, os conteúdos eruditos também se expressam de forma popular.

A cultura popular está impregnada de conteúdos burgueses. Então, essa idéia de que o povo tem um saber puro, não corresponde à realidade.

Devo dizer também, para fazer justiça, que vários educadores dessa tendência estão evoluindo. No Brasil se tem travado um debate constante sobre esse assunto. Em consequência, tais educadores tendem, hoje, a situar, de uma maneira mais positiva, a contribuição da educação escolar.

Outro aspecto a se levar em conta, e que eu considero negativo, é a divisão que se estabelece em grupos de esquerda no Brasil a respeito desse tema. Aqueles adeptos da cultura popular sustentam que o único trabalho válido é aquele que parte dos trabalhadores e o outro grupo considera fundamental o trabalho realizado nas escolas, assim como o papel do Estado.

Todo meu trabalho tem sido no sentido de superar essa dicotomia: daí ter eu insistido muito em que os movimentos populares precisam tomar a questão escolar como um tema da maior importância. Porque a população, os trabalhadores, consideram a escola como muito importante em relação a seus inte-

resses e, à medida que os líderes, os intelectuais que organizam, que dirigem de alguma forma as organizações populares de cultura, colocam a questão da escola mantida pelo Estado como um aparato de inculcação da ideologia burguesa e de dominação capitalista, e não discutem o lugar da escola no movimento dos trabalhadores, estão deixando de levar em conta um aspecto que tem a ver com os interesses fundamentais das massas.

Então, tenho insistido na importância de que os movimentos populares considerem a questão escolar uma questão relevante, porque à medida que os movimentos dos trabalhadores se familiarizem mais com a questão escolar, terão condições de exercer um controle maior sobre o que se passa dentro das escolas e de pressionar os educadores, os professores, no sentido de que ajustem e desenvolvam um trabalho pedagógico articulado com os interesses e as necessidades dos trabalhadores.

**EQ** — Que papel cumpririam as associações de ensino (primário, secundário e universitário), dentro da tese que o Sr. desenvolve em “superando a teoria da curvatura da vara”?

**DS** — As organizações dos docentes, do ponto de vista do que se pretende implementar, devem ter um lugar importante nesse processo. Atualmente, está-se realizando um trabalho orientado para o desenvolvimento da consciência política com o objetivo de que essas organizações superem o nível atualmente predominante, que é o econômico-corporativo.

**EQ** — O Sr. manifesta que os dirigentes operários têm que ler muito para elevar seu nível ideológico, com a finalidade de orientar a luta de classes. Como o Sr. desenvolve esse objetivo?

**DS** — Este tema está na linha da importância da teoria no processo revolucionário. É necessário captar o movimento concreto da sociedade. Esse movimento concreto não é captado diretamente, nem de forma espontânea. O papel da ciência, da teoria, é o de elaborar os conceitos que permitam ultrapassar as aparências da realidade para descobrir o movimento concreto. Isso, como revelaram Marx e Engels no “manifesto”, supõe um domínio das formas elaboradas de expressão cultural. Do mesmo modo, isso coloca a classe operária em desvantagem, uma vez que, pelas estruturas da sociedade burguesa, ela é marginalizada do acesso a essas formas mais elaboradas. Daí que Marx e Engels destacaram a importância dos intelectuais na elaboração da teoria. Intelectuais não necessariamente de origem proletária. Hoje, todo trabalho que tenda à organização do proletariado (a partir do

século passado, a partir de Marx e Engels) está orientado a colocar os trabalhadores em condições de apropriar-se dos instrumentos de elaboração cultural para, através deles, dominar a teoria que corresponda a seus interesses. Em tais parâmetros é que eu situo a importância da escola para os trabalhadores. Este problema me parece também de grande importância, porque, quando se insiste que é importante ler, que é importante estudar, dominar a teoria, é necessário acrescentar que não é suficiente ler, mas ter em conta a perspectiva a partir da qual se lê. Existem elementos oriundos da burguesia que lêem metodicamente Marx, mas não o lêem da perspectiva proletária, da perspectiva do marxismo. Trata-se, então, de uma leitura diletante ou desvinculada das condições a que esses textos se referem. Ou até pode se tratar de uma leitura comprometida com o combate contra a realização dessas idéias, do ponto de vista prático. A possibilidade de que os trabalhadores tenham acesso a esses conhecimentos, parece-me da maior importância. Tendencialmente, os trabalhadores, dada sua situação de classe, se inclinarão a realizar a leitura de Marx, do ponto de vista do proletariado e, portanto, do marxismo. É provável que, nesse sentido, eu seja um privilegiado com relação à maioria de meus colegas universitários porque sou de origem camponesa-operária. Nasci no interior do Estado de São Paulo, de pais lavradores sem terra. Antes de eu completar 5 anos, precisamos nos mudar para São Paulo porque era impossível a vida no campo. Ali meus pais e meus irmãos se empregaram como operários na indústria. Meu pai nunca foi à escola, alfabetizou-se sozinho. Minha mãe foi alfabetizada por meu pai. Alguns dos meus irmãos sequer completaram o primário. Eu fui o primeiro da família que além de completar o primário, após estudar no seminário conseguiu concluir a universidade, mas sempre tratando de não perder meus vínculos de classe. Por isso digo que talvez eu seja um privilegiado.