

Entrevista

Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani

Catharsis in historical-critical pedagogy: the Saviani's definition

*Dermeval Saviani (Entrevistado)**

*Marcos Francisco Martins (Entrevistador)***

*Mario Mariano Ruiz Cardoso (Entrevistador)****

RESUMO

A entrevista visou a aprofundar o entendimento sobre o conceito de catarse para a Pedagogia Histórico-Crítica, da qual Dermeval Saviani é, reconhecidamente, o principal formulador. Segundo este autor, o referido conceito é entendido como o ponto culminante do processo educativo orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica, mas guarda, historicamente, diferentes sentidos e significados, o que implica a necessidade de defini-lo com clareza, que é justamente o que se encontra nos diálogos entre entrevistado e entrevistadores que foram transcritos e são apresentados neste texto na íntegra.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Catarse. Dermeval Saviani. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The interview aimed to deepen the understanding of the concept of catharsis for the Historical-Critical Pedagogy, which Dermeval Saviani is recognized as the leading formulator. In his view, this concept is understood as the culmination of the educational process guided by the Historical-Critical Pedagogy, but guard historically different senses and meanings, which implies the need to define it clearly. It was focus of this dialogue between interviewee and interviewer, which was transcribed and presented in this text in its entirety.

Keywords: Antonio Gramsci. Catharsis. Dermeval Saviani. Historical-Critical Pedagogy.

Introdução

É desnecessário apresentar longamente a evidente importância de Saviani na educação e na pesquisa em educação no cenário brasileiro atual, pois isso é reconhecido até mesmo por muitos dos que com ele não compartilham do

*Professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Pesquisador Emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e Coordenador Geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). E-mail: dermevalsaviani@yahoo.com.br.

**Licenciado em Filosofia, com mestrado e doutorado em Educação, é coordenador do Programa de Mestrado em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) - *Campus* Sorocaba, líder do GPTeFE - Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação - e bolsista PQ-CNPq. Na oportunidade da entrevista, era orientador de mestrado de Mário Mariano Ruiz Cardoso. E-mail: marcosfranciscomartins@gmail.com.

***Licenciado em Ciências Biológicas com mestrado em Educação pela UFSCar, *campus* Sorocaba. É Professor do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, *Campus* JK. Integrante do GPTeFE e também do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas da UFVJM (GPEMARX). E-mail: mariobiologo@gmail.com.

materialismo histórico-dialético como paradigma teórico-metodológico. Presença constante nas discussões, nas formulações e nas bibliografias dos cursos de licenciatura nas últimas décadas, tornou-se uma das maiores referências da educação crítica¹ em nosso País.

Saviani foi entrevistado em 18 de novembro de 2013, na Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), na oportunidade do desenvolvimento da dissertação intitulada "Catarse e educação: contribuições de Gramsci e o significado na Pedagogia Histórico-Crítica", defendida em 2014 no âmbito do PPGEd (Programa de Mestrado em Educação da UFSCar-Campus Sorocaba) pelo então mestrando Mário Mariano Ruiz Cardoso, que foi orientado por Marcos Francisco Martins. Ambos assumiram o papel de entrevistadores e a íntegra do diálogo que mantiveram com Saviani encontra-se aqui publicada, com alguns ajustes editoriais para adequar a linguagem oral à escrita.

A Pedagogia Histórico-Crítica, que tem entre seus principais formuladores justamente Saviani, encontra-se em processo de formulação², de definição de seus contornos e de avaliação das experiências realizadas em algumas redes de ensino, sobretudo, em se tratando do método empregado. Todavia, do acúmulo que se tem até o momento, há alguns consensos, como é o caso de identificar a catarse como o "[...] ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social" (SAVIANI, 2012, p. 9), do que resulta na "[...] passagem da síncrese à síntese" (SAVIANI, 1988, p. 82). Eis o ponto fulcral para que a consciência, reelaborada criticamente, possa ascender do senso comum à reflexão filosófica e, assim, se revelar na prática social com outra qualidade, como guia de ações transformadoras dos indivíduos, grupos e classes sociais, com vistas a superar, em favor dos subalternos, as relações sociais de tipo capitalista, marcadas pela alienação e exploração.

Essa noção do conceito de catarse é originária do legado de Gramsci, o comunista revolucionário da Sardenha que atualizou os marxismos, sobretudo, com o conceito de práxis, ou melhor, com a concepção de filosofia da práxis, sustentada na categoria de classe. E ao assim proceder, respondeu, ao mesmo tempo, às visões idealistas de alguns marxistas e aos economicismos e mecanicismos de outros, forjando um arcabouço teórico-metodológico adequado

¹ Segundo o próprio Saviani, entende-se por crítica uma teoria educacional que tem "[...] consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação [...] é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, [...] acredita-se superior aos fatos [e] capaz de determiná-los por si mesma" (SAVIANI, 2013, p. 229). Assim entendida, ela "[...] só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados" (SAVIANI, 1988, p. 9), uma vez que o processo educativo deve constituir-se como passagem da desigualdade à igualdade (Idem, 2013, p. 237).

² Apesar da reconhecida contribuição de Saviani para a formulação da PHC, tal processo tem se caracterizado como uma construção coletiva. No intuito de explicitar essa dimensão coletiva, foi ministrada pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas no segundo semestre de 2012 a disciplina Pedagogia Histórico-Crítica: uma construção coletiva. A disciplina teve a participação de diferentes pesquisadores que têm contribuído para a formulação da PHC nas suas diferentes dimensões (filosófica, psicológica, política, ética, didática, etc.). Os vídeos das aulas dessa disciplina podem ser assistidos no link: https://www.fe.unicamp.br/ead/fe/2012_2Sem_FE193_B.html

ao conhecimento das "sociedades ocidentais" e admitido como referência para as ações de superação das relações sociais nelas presentes, em busca da construção de outra civilização, o socialismo.

Ao tomar como objetivo geral da entrevista conhecer a concepção de Saviani sobre a catarse e sobre como ele a articula no interior da Pedagogia Histórico-Crítica, os entrevistadores realizaram um longo diálogo com o entrevistado: aproximadamente 4h30 de conversa, que ocuparam mais de 50 páginas transcritas. Em particular, procurou-se saber sobre:

- a origem do conceito de catarse;
- o sentido em que ele é empregado na Pedagogia Histórico-Crítica;
- as contribuições de alguns dos principais elaboradores do conceito de catarse para o atual estágio de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, entre os quais Aristóteles, Gramsci, Vygotski e Lukács;
- a relevância do conceito de *habitus* de Bourdieu para a compreensão da catarse como "segunda natureza", uma concepção gramsciana (cf. SAVIANI, 1994);
- a centralidade do conceito de catarse no método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Como todo diálogo, a entrevista, vez por outra, enveredou por outros assuntos, obviamente, mas foi mantida na íntegra. A edição que está aqui apresentada e que foi revista pelo Saviani tomou como referência os pontos que se acredita mais centrais para a compreensão do que foi discutido.

A propósito da edição, quando se apresentam colchetes entremeados de três pontos ("[...]"), significa que o diálogo foi cortado, o que pouquíssimo ocorreu; quando há termos ou frases entre colchetes, indica que um acréscimo foi feito pelos editores, após a entrevista. As reticências ("...") expressam apenas pausas na fala. Além disso, foram acrescentadas pelos editores algumas referências a textos que se tornaram mais centrais nas entrevistas, os quais são apresentados em notas de rodapé.

Acredita-se que a publicação desta entrevista é significativa àqueles que se interessam pelo legado teórico-metodológico gramsciano, uma vez que a catarse dele faz parte como um conceito dos mais interessantes. Além disso, ela pode ser material de referência aos estudiosos da educação que se orientam pelo paradigma materialista histórico-dialético. Todavia, em particular, dada a clareza com que as questões foram respondidas e debatidas, a leitura desta publicação é fortemente recomendável àqueles que estudam e que assumem a Pedagogia Histórico-Crítica como referência ao trabalho educativo e, também, aos que, em geral, pretendem produzir uma pedagogia verdadeiramente crítica no contexto do atual estágio de desenvolvimento das relações sociais no capitalismo hodierno. Eis a entrevista!

Mário: Podemos começar, professor Dermeval, perguntando o que você entende por catarse?

Saviani: Bem, quando eu tive acesso ao conceito de catarse formulado por Gramsci, a ideia prévia que eu tinha de catarse é aquela, de certo modo, de senso comum, aquela ideia corrente de catarse, de efeito catártico que nós conhecemos, basicamente, a partir da experiência artística. O fato de você assistir a uma peça de teatro ou assistir a um show de música... e quando termina o espetáculo há aquela espécie de euforia, de sensação de alívio, de sensação de bem-estar que aquela representação provocou. Eu me lembro que, de modo especial no período da ditadura surgiu a música de protesto e houve as peças teatrais de crítica... crítica social. Aliás, antes da ditadura já as músicas de protesto vinham no sentido daquela mobilização do país na linha desenvolvimentista, nacionalista-desenvolvimentista [...].

Então nós tivemos, lá na segunda metade da década de 50, inclusive, os movimentos de educação popular tanto da UNE (União Nacional dos Estudantes), movimentos de cultura popular, como os movimentos de educação popular da Universidade do Recife que deu origem ao movimento Paulo Freire de educação popular. Então, a UNE, por exemplo, mobilizava a música popular [...] e é nesse contexto também que surgiram as peças de teatro, de crítica social, de crítica à situação do país e de estímulo a uma luta pelo desenvolvimento do país, pela autonomia em relação ao imperialismo, mais especialmente, o imperialismo americano.

E depois, no período da ditadura[...] aí o sentimento catártico se fazia mais visível porque não era apenas uma mobilização, mas era no contexto da repressão, da censura[...]. Ia-se a um teatro, um show de música popular e pela via da arte ocorria aquela espécie de purificação em relação àquele clima de repressão que se vivia. Depois, na medida em que fui desenvolvendo a reflexão pedagógica, nesse processo tive contato com o pensamento de Gramsci[...]. Então, no momento em que me vi diante da questão de formular uma proposta teórica, de certo modo decorrente daquela provocação à escola nova, feita na primeira Conferência Brasileira de Educação, no Simpósio “Abordagem Política do Funcionamento Interno da Escola de Primeiro Grau”, em que essa questão da abordagem política fez com que eu pensasse o que eu iria dizer naquele simpósio[...].

E eu tinha algumas entradas para tratar do tema, mas não tinha me definido, ainda, por uma delas [...] eu estava nessa situação: iria falar num simpósio chamado “Abordagem Política do Funcionamento Interno da Escola de Primeiro Grau”, ao lado de mais duas colegas; e precisava pensar como é que eu desenvolveria esse tema. E até o dia da conferência, eu, atravessando a cidade (porque eu morava na zona leste e a PUC fica na zona oeste) fui pensando... e só me decidi, de fato, no ato. Por quê? Porque aconteceu o seguinte: esse simpósio foi programado para o primeiro dia. Era o primeiro dia da Primeira Conferência Brasileira de Educação.

Então, sendo o primeiro dia[...] há uma sessão de abertura, que normalmente começa atrasado e se alonga. Depois da sessão de abertura os inscritos se distribuem para as atividades paralelas. A sessão de abertura foi no TUCA, no Teatro da Universidade Católica, e o meu simpósio estava previsto para um daqueles auditórios do chamado prédio novo da PUC. Era um auditório para 250 lugares, que ficava no terceiro andar. Aí houve aquela avalanche de gente se encaminhando para os auditórios. No nosso auditório nós entramos e o corredor todo lotado. Não cabiam as pessoas ali. Então a organização foi consultada sobre a possibilidade de mudar de local. Depois de algumas negociações, decidiu-se que o nosso simpósio iria para o teatro, o TUCA.

Todo aquele povo se deslocou para lá e remontou-se a mesa para a realização do simpósio. Quando nós começamos, já eram mais de 11 horas... aí eu olhei para aquele povo, aquela plateia lotada, o balcão, mais gente lá em cima naquele balcão[...]. No TUCA cabem 1200 pessoas, entre a plateia e mais o balcão. E eu era o último a falar. Quando chegou a minha vez já era depois de meio-dia, meio-dia e meia, hora do almoço, o pessoal com fome, cansado de todo aquele tumulto... e pensei comigo: *“se eu não tiver uma estratégia que chame a atenção, o pessoal vai se dissipar, se distrair”*. E aí, olhando para aquele povo pensei: *“a maioria dessas cabeças que estão aí olhando para esta mesa tem uma visão escolanovista”*, porque nós estávamos em 1980 e a maioria daqueles professores tinham se formado na década de 1960, que era o período em que a Escola Nova estava no auge da sua hegemonia... entre 1950 e 1960.

No final da década de 60 começa um refluxo com a própria ditadura e o advento da pedagogia tecnicista, mas a força da Pedagogia Nova ainda se fazia presente. E foi aí que resolvi centrar a exposição no tema questionando o grau em que a Pedagogia Nova seria transformadora, revolucionária, crítica, tal como se apregoava. Então lancei mão da metáfora da curvatura da vara. Comecei já enunciando as três teses e o apêndice que se referia à teoria da curvatura da vara e fiz a exposição. Aquilo foi gravado e depois transcrito. E como tínhamos acabado de fundar a revista da ANDE, no primeiro número, lançado em 1981, aquela conferência foi estampada na forma de artigo.

Sob o impacto da exposição na I CBE e com a divulgação do artigo na revista, surgiu todo um debate, a estranheza de colegas que entenderam: *“será que está defendendo a Pedagogia Tradicional? Então é conservador?”* Embora na exposição estivesse claro e o texto deixava explícito, no final, que não se tratava de voltar à Pedagogia Tradicional, porque uma Pedagogia Revolucionária está além, tanto da Tradicional quanto da Nova, o debate não deixou de acontecer. Foi assim que num seminário do qual participei na Universidade Federal de São Carlos, na hora dos debates, alguém lançou a seguinte questão: *“Pois é; mas você, naquela conferência e no artigo da Revista ANDE, você defendeu a Pedagogia Tradicional Então você é conservador em educação?”*.

Aí eu meio na base da brincadeira, com uma ponta de ironia, disse: *“Bom, isso é algo que eu espero esclarecer por meio de um outro artigo que estou pensando em escrever, que provavelmente vai se chamar: Escola e Democracia para além*

da teoria da curvatura da vara”. Embora eu tenha dito isso um pouco na brincadeira, claro que os colegas do conselho editorial da revista agarraram a ideia e insistiram para que eu, de fato, escrevesse o mencionado artigo. Assumi, então, a tarefa e escrevi. Nesse caso, portanto, o texto foi pensado diretamente como artigo, diferentemente do anterior. Pode-se perceber que as estruturas dos dois textos são bem diversas.

O primeiro, até foi objeto depois de alguns ajustes, porque na primeira versão ficou muito a presença do tom oral. Depois dei uma melhorada quando foi incluído no livro³. Com as reedições foram feitas novas revisões, enquanto que o outro texto, que saiu no número 3 da Revista da ANDE, em 1982, tem uma estrutura bem clara na sua disposição lógica e não precisou de nenhuma revisão. Mantive a expressão “Pedagogia Revolucionária”, porque foi o mote da provocação do artigo anterior. Na verdade, a expressão “Pedagogia Revolucionária” aí foi mais no sentido de fazer o contraponto com o suposto caráter revolucionário da Pedagogia Nova, digamos assim, com sua “pseudorevolucionariedade”. Como a técnica discursiva se apoiou na metáfora da curvatura da vara, atribuí à Pedagogia Tradicional esse caráter revolucionário, o que não era totalmente arbitrário porque no fundo eu estava ligando a Pedagogia Tradicional laica com a Revolução Burguesa.

Então, eu faço aquela análise histórica que retoma esse processo: que é justamente na luta da burguesia contra o antigo regime, portanto, contra o clero, que vem a filosofia das luzes, e a questão pedagógica como via de difusão das luzes, que é a visão burguesa, que está posta ali[...]. Enquanto burguesia revolucionária, ela defendia a igualdade essencial entre os homens. Portanto, a Pedagogia Tradicional estava nesse contexto de uma Pedagogia Revolucionária, enquanto que a Pedagogia Nova, que depois “posa” de revolucionária, de fato era reacionária.

Estabelecia-se esse contraponto na linha do que eu explico no texto, quer dizer: se a Pedagogia Nova era difundida como sendo portadora de todas as virtudes e nenhum vício, ao passo de que a Pedagogia Tradicional era portadora de todos os vícios e nenhuma virtude, eu estava curvando a vara para o outro lado, ou seja: estava, com base na análise histórica, invertendo as posições. Já no artigo seguinte mantive o mote para tentar definir o que seria uma Pedagogia Revolucionária para além tanto da Pedagogia Tradicional quanto da Pedagogia Nova. Retomo, então, as três teses: a primeira de caráter filosófico-histórico; a segunda, de caráter pedagógico-metodológico; e a terceira de caráter, especificamente político. A segunda tese colocava, pois, a questão do método pedagógico.

Então, pensei: “*o que seria um método revolucionário que estivesse para além do tradicional e do novo?*”. Aí articulei aqueles cinco momentos. Foi então que lancei mão do conceito de catarse para o quarto momento, naquele sentido definido por Gramsci. Assumo, pois, a conceituação de Gramsci. Então quando você pergunta o que entendo por catarse, respondo: entendo por catarse aquilo que se explicitou na reflexão gramsciana, tal como encontramos nos textos dele, que vocês conhecem,

³ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 41 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

que o próprio Marcos também cita num artigo que escreveu sobre práxis e catarsis como referências avaliativas das ações educacionais das ONGs, dos sindicatos, dos partidos políticos. Lá, as passagens de Gramsci estão citadas considerando que catarse significa a passagem do momento econômico-corporativo para o momento ético-político, ou a assimilação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.

Cito especificamente essa segunda formulação porque me pareceu que essa parte tem um significado propriamente pedagógico, especificamente pedagógico. A primeira parte tem um sentido mais amplo, porque envolve todo o processo da vida social e da luta política, enquanto que a segunda parte traduz aquilo que ocorreria, segundo o meu entendimento, no processo educativo, de caráter diretamente pedagógico. Então é isso. Agora... não sei [...] você diz aqui: “O que você entende por catarse...”. Então, basicamente é isso [...]. Aí você pergunta: “O seu entendimento sobre catarse sofreu alguma modificação de monta no processo de formulação, para além daquelas que são próprias do processo de amadurecimento teórico-conceitual da concepção do sujeito?”⁴ Não sei se eu entendi direito o enunciado dessa pergunta. Se o sentido é se o conceito de catarse que eu tinha sofreu alguma modificação, então eu diria que sim, em relação ao conceito corrente, certo [...].

Mario: Do senso comum...

Saviani: Então, aquele conceito do senso comum de fato é superado a partir do meu contato com Gramsci. Aí eu assumo a perspectiva gramsciana que não estava dada no entendimento anterior do conceito de catarse. Mas, se o sentido da pergunta é se o conceito de catarse, a partir dessa primeira formulação que faço aí em 1981, 1982, que está no artigo e depois é incorporado em 1983 como capítulo terceiro do livro *Escola e Democracia*, aí eu diria que não, não houve mudança a partir daí.

Quer dizer... aquele conceito se expressou de modo claro com essa característica que está posta ali. O que houve foi uma maior explicitação no texto *Sobre a natureza e especificidade da educação*. Esse texto que escrevi depois, em 1984, e que foi incluído no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, publicado em 1991, contém uma maior explicitação, porque dou alguns exemplos a mais em relação àquilo que já estava no texto “Escola e democracia: para além da curvatura da vara”.

Nesse texto eu já faço referência ao exemplo da alfabetização, que implica a assimilação da estrutura objetiva da língua. Ela, ao ser assimilada, converte-se em superestrutura na consciência do indivíduo que se tornou alfabetizado. No “Natureza e especificidade da educação” retomo esse exemplo, mas acrescento outros como o dirigir automóvel, tocar instrumento musical, que, de certo modo, explicitam mais aquele conceito. Mas não há uma modificação.

⁴ Nesse momento Saviani faz referência a uma pergunta do roteiro da entrevista que estava em suas mãos.

Marcos: Professor, se me permite, então... entende-se que essa apropriação do conceito... essa superação inicial desse sentido mais ligado ao senso comum do conceito de catarse foi possível com a leitura de Gramsci. E nessas outras aproximações que a Pedagogia Histórico-Crítica tem feito, no diálogo com alguns autores, o conceito gramsciano sofreu alguma alteração? Por exemplo: nesse diálogo atual com Lukács, Vigotski, e até mesmo lá atrás com outro autor, ao mencionar como exemplo a questão da alfabetização e outros exemplos que o Senhor citou, o conceito de *habitus* em Bourdieu..., como é que se deu essa relação? Permanece o conceito gramsciano ou nesse diálogo com outros autores esse conceito sofreu alguma modificação, alguma catarse?

Mario: Eu queria incluir uma questão, professor, relacionada à leitura possível de Gramsci. Você cita em algumas críticas à questão sobre se o Gramsci é fundamento ou não da Pedagogia Histórico-Crítica nessas primeiras elaborações. E você fala dessa leitura possível de Gramsci, que tem relação com a disponibilidade das publicações dos textos dele, com o momento em que... aquilo nos chegou [...] Ao longo do tempo foram possíveis outras leituras, um aprofundamento, a leitura da obra completa, por exemplo, das notas, da publicação dos cadernos, cartas e tudo mais... as traduções críticas ou não. Porque a leitura inicial é a do livro *Concepção dialética da história*; não é?

Saviani: *Concepção dialética da história, Os intelectuais e a organização da cultura e Maquiavel, a política e o Estado Moderno*, foram os três que, além daquela publicação parcial das cartas e da publicação parcial de *Literatura e vida nacional*, se difundiram no Brasil a partir de 1968. Mas o fulcro são esses três porque aí está o núcleo dos cadernos do cárcere.

Mário: Essas outras leituras, no sentido de se apropriar do todo da obra e de perceber [...] O Jouthe⁵, por exemplo, ele fala disso [...] que não só o conceito de catarse é central, mas que a temática da catarse - é a tese dele - [...] é permanente em toda obra de Gramsci. Ele até cita textos de juventude, nos quais Gramsci não usa o termo catarse, mas articula essas passagens que ele propõe de maneira mais elaborada com o termo. Então...

Marcos: Daí o interesse pela tradução (do livro de Jouthe)...

Saviani: Bom, aí são duas entradas diferentes. A primeira, sobre a relação com outros autores, eu não creio que tenha havido alteração, porque no *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, no primeiro capítulo denominado “Sobre a natureza e especificidade da educação”, faço referência ao conceito de *habitus* de Bourdieu. Mas eu o faço na articulação com o conceito de “segunda natureza” que é de Gramsci. Então o núcleo gramsciano permanece e não se altera. O conceito de *habitus* aparece aí como correlato de segunda natureza. Então, no quadro de Bourdieu, ele ocupa um outro lugar.

⁵ Refere-se à Ernest Jouthe, no seguinte texto ainda não traduzido para o português: JOUTHE, Ernst. *Catharsis et transformation sociale des la théorie politique de Gramsci*. Quebec: Presses de l'Université du Québec, 1990.

Aí entro um pouco naquilo que eu costumava dizer para os alunos, para os orientandos, que é o que eu chamo de diferença entre conceito e categoria. Acho que eu já comentei isso com você, talvez [...]. Então eu digo que essas duas palavras são, de modo geral, sinônimos, podendo ser utilizadas como correlato uma da outra, ou seja, pode-se falar em conceito em certo momento, e em outro, em categoria. No entanto, meu entendimento é que se toda categoria é conceito, nem todo conceito é categoria, porque a categoria é aquele conceito que ocupa um lugar central no contexto de determinada teoria ou área do conhecimento.

É nesse sentido que, na medida em que o termo é a expressão do conceito, nós podemos ter um mesmo conceito sendo expresso por diferentes termos. Nesse caso temos os sinônimos. Podemos ter também um mesmo termo expressando diferentes conceitos. Um exemplo notório é o termo manga. Tanto pode expressar conceito de uma parte de uma peça de vestuário onde se enfia o braço, como de uma fruta. Pode, também, significar filtro para líquidos, peça tubular que protege outra peça (manga do lampião), tromba-d'água, além do significado ligado ao encaminhamento de diversas espécies de animais ao curral. É, pois, um termo polissêmico, já que pode expressar diferentes conceitos.

No caso da categoria temos um conceito que se destaca dos demais na medida em que ocupa um papel chave no quadro de uma teoria, ou no âmbito de uma determinada disciplina ou área do conhecimento. É nesse sentido que, para voltarmos ao termo, que é a referência dessa nossa conversa, o termo catarse ocupa a posição de categoria em diferentes teorias, em diferentes disciplinas: na Psicanálise, na Filosofia, na Psicologia, na Ciência Política, na Educação. E, obviamente, em cada um desses contextos ele vai ter conotações diferentes. Isto nos ajuda a entender o problema do uso dos termos em diferentes teorias.

Lembro-me que num certo período, quando a pós-graduação se institucionalizou e as dissertações e teses ocorriam regularmente, havia uma discussão teórico-metodológica que levava a resultados do tipo: um aluno escrevia uma dissertação ou uma tese e se declarava utilizando o referencial teórico-metodológico do marxismo. E aí, ele, volta e meia, usava em seu texto a palavra função. O membro da banca dizia: “mas é uma incoerência! Você se diz marxista e usa a palavra função, que é uma categoria do funcionalismo! Então você está sendo eclético”.

A essa objeção cabe responder: não necessariamente, porque o uso dos termos não denota a posição teórica. Não é porque se adota a posição marxista que não se pode usar o termo função. Assim como não é porque se adota a posição funcionalista que se fica proibido de usar o termo contradição. Esses termos podem aparecer em ambas as abordagens ocupando, porém, lugar diverso. O funcionalismo tem esse nome justamente porque nele o conceito de função foi alçado ao nível de categoria, categoria central. Já no marxismo, função não é uma categoria. A categoria central do marxismo é a categoria de contradição.

Mas em ambos os casos, os dois termos podem ser utilizados. Só que no funcionalismo o conceito de contradição vai ser assimilado ao de disfunção, porque ele se subordina ao de função, que é o conceito central, que é a categoria que ordena a teoria e a partir da qual ela se constrói. No funcionalismo vai aparecer a

palavra contradição, mas sempre vai ter um sentido que se aproxima do de disfunção, se converte basicamente em sinônimo de disfunção. Agora, no marxismo, o conceito de função também aparece, mas aí não tem o status de categoria, e por isso se subordina ao de contradição. As funções são explicadas a partir da contradição enquanto que no funcionalismo a contradição é explicada a partir do conceito de função.

Conseqüentemente, o conceito de *habitus* na teoria do Bourdieu assume status de categoria. No marxismo e em Gramsci, o conceito de catarse é que assume o status de categoria. Então o conceito de *habitus* aí, pode se apresentar e vai expressar um fenômeno correlato ao de catarse, mas ele não tem a amplitude que tem o conceito de catarse em Gramsci. O conceito de catarse como esse movimento que vai do nível econômico-corporativo para o nível ético-político; da estrutura para a superestrutura; do desenvolvimento da práxis social no nível da consciência em si para o nível da consciência para si, todo esse complexo que o conceito de catarse condensa, não está presente no conceito de *habitus* e na teoria de Bourdieu que utiliza esse conceito com status de categoria. Bem, acho que eu esclareci a questão que o Marcos levantou.

Agora, passo à questão que você levantou referente às leituras de Gramsci, ao modo como abordei essa questão... Veja bem, a grande crítica que tem sido feita por parte dos nossos colegas, do mesmo campo, que são leitores de Gramsci, àquilo que eles entendem que foi a leitura dominante de Gramsci no campo da educação é a de a-historicismo. E para isso se evoca o fato de que os conceitos gramscianos foram apropriados sem aquela preocupação em localizar esses conceitos no contexto histórico da produção gramsciana. Não só no contexto da obra, mas no contexto histórico da produção dessa obra.

Sobre isso tenho feito as seguintes ponderações: tal constatação não é, por si mesma, um indicador de que a leitura tenha sido a-histórica porque, como se trata de uma apropriação efetuada por parte de intelectuais que se situam no campo do próprio marxismo, que é uma concepção historicizadora por excelência, então o fato de se apropriar de conceitos não significa que se está agindo ou pensando de forma a-histórica. Essa é uma primeira observação. A segunda é que essa apropriação é feita em condições históricas determinadas. Então, minha crítica a esse tipo de crítica que se fez à apropriação de Gramsci pelos educadores brasileiros é que ela é feita sob o argumento da necessidade de historicização e ela própria deixa de historicizar.

Por quê? Porque a referida leitura de Gramsci deu-se em condições históricas determinadas e caberia, portanto, verificar em que condições essa apropriação se deu. Aí, sim, se estaria historicizando. Do contrário, a crítica se volta contra os próprios críticos. Ou seja: eles criticam a leitura de Gramsci taxando-a de logicista e a leitura que fazem das apropriações de Gramsci resulta, também, meramente logicista. É preciso, então, historicizar a forma como se deu a apropriação de Gramsci pelos educadores brasileiros. Vejamos: em 1978 o estudo de Gramsci foi introduzido no Programa de Doutorado em Educação da PUC de São Paulo por solicitação dos próprios alunos.

Nós estávamos num contexto da luta contra a ditadura, da abertura que se esboçava, que foi seguida em 1979 da anistia, da mobilização do campo educacional com a criação das entidades, em 1977, a ANPED, em 1978 articulou-se o CEDES, que foi formalizado em 1979 e em 1979 criou-se a ANDE. Então, a leitura de Gramsci aí é requerida, mas é feita como? É feita no contexto brasileiro, com todos esses determinantes. Por pessoas que não viveram as condições da primeira metade do século XX lá onde Gramsci produziu sua obra, que não viveram a situação italiana, e que também não conheciam por dentro essa situação, porque não tinham mergulhado na história italiana, na história do fascismo, na resistência ao fascismo, no surgimento do partido socialista italiano e depois a ruptura que deu origem ao partido comunista italiano.

Quer dizer, toda essa história não estava presente aqui no momento em que os educadores entraram em contato com as obras de Gramsci. Essas obras também chegaram aqui pela via da tradução de textos, que foram publicados em 1949 lá pelo Togliatti, por organização temática. É assim que se tem acesso a esse material. Quando fui solicitado a organizar o curso, deixei claro, e já repeti isso em diferentes oportunidades, que se fosse uma leitura interna ao pensamento de Gramsci, eu não teria condições de fazer isso. Os alunos teriam de recorrer a outros, quem sabe, aos próprios responsáveis pela tradução e introdução de Gramsci no Brasil, Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

Mas isso também não seria possível naquele momento porque eles nem tinham doutorado. Logo, não poderiam assumir a disciplina do doutorado da PUC-SP. Então eles teriam de recorrer, talvez, ao Francisco Wefort que, parece, já tinha certo conhecimento de Gramsci ou ao Alfredo Bosi que tinha estado lá na Itália estudando no Instituto Gramsci. Mas eu não teria condições de atender a esse tipo de demanda. Acrescentei, porém: “Se, no entanto, o objetivo for estudar Gramsci para verificar em que grau ele pode nos ajudar a compreender melhor os problemas da educação brasileira, que é aquilo que nos preocupa no momento, é aquilo que vem me preocupando, é aquilo que venho investigando, eu topo fazer isso com vocês; não ministrar um curso para vocês, mas fazer o estudo com vocês”.

Como os alunos responderam que a demanda deles se situava naquela segunda possibilidade, assumi o compromisso. Essa negociação ocorreu no segundo semestre de 1977 tendo em vista a programação da disciplina para o primeiro semestre de 1978. E coincidiu que eu tinha uma viagem, um convite para a Europa, para a França. Na condição de professor titular da Universidade Federal de São Carlos eu tinha possibilidade de requerer financiamento e solicitar afastamento remunerado, mas preferi não lançar mão desses recursos. Eu tinha férias acumuladas, tirei dois períodos de férias e viajei para lá no dia 2 de dezembro, tendo permanecido até a segunda quinzena de janeiro de 1978.

Lá pude adquirir muita coisa que encontrei sobre Gramsci nas livrarias de Paris e em algumas cidades que visitei como Milão, Madri e Lisboa, mas principalmente em Roma, tendo permanecido por uma semana estagiando no Instituto Gramsci. Retornei com razoável quantidade de material que examinei sofregamente, preparando-me para o início das aulas na primeira semana de março, quando

disponibilizei todo o material para a turma de alunos matriculados na disciplina. Foi nessas condições, obviamente limitadas, que se deu aquele primeiro contato mais sistemático de educadores brasileiros com a concepção e a obra de Gramsci.

E havia no grupo o Paolo Nosella, que era italiano e tinha feito todos os estudos, até o nível superior, na Itália. Assim, problemas que os colegas encontravam de entender certos conceitos, certas referências de Gramsci à situação italiana, eles recorriam ao Paolo. E o Paolo ajudava naquilo que ele sabia e que também não era alguma coisa muito consistente na medida em que àquela altura também ele não tinha um domínio amplo da obra gramsciana. Desencadeou-se, pois, um processo que teve nos trabalhos dessa disciplina seu ponto de partida. O próprio Paolo depois fez sua tese calcada em Gramsci, tomando como tema a consciência contraditória do homem ativo de massa. Ele entrevistou trabalhadores, entre eles o operário Santo Dias que acabou sendo assassinado no movimento contra a ditadura militar.

Nessas circunstâncias, Paolo publicou um pequeno livro só sobre o caso do Santo Dias e a tese mesmo ele não chegou a publicar. Mas é claro que, a partir daí ele foi se aprofundando nos estudos de Gramsci, fenômeno que ocorreu também com os demais doutorandos em grau maior ou menor. Que textos foram utilizados na programação da disciplina? Obviamente, aqueles que estavam disponíveis. Eu trouxe material, distribuí entre os alunos. Mas não dava para colocar como leituras comuns aqueles textos dos quais a gente tinha só um exemplar. Então nós utilizamos os volumes que estavam publicados no Brasil, que eram os três já mencionados (*Concepção dialética da história, Os intelectuais e a organização da cultura e Maquiavel, a política e o Estado moderno*), que entraram como leitura obrigatória, complementados por cartas e passagens de *Literatura e Vida nacional*.

Os demais textos que eu trouxe da Europa, dos intérpretes de Gramsci, foram distribuídos, um para cada aluno, como leitura obrigatória, cabendo-lhes a tarefa de elaborar um trabalho contendo uma síntese e apreciação do conteúdo do livro e providenciar cópias para serem distribuídas aos colegas com pelo menos uma semana de antecedência da data do seminário em que faríamos uma discussão das contribuições desses estudiosos da obra de Gramsci. Enfim, se você assume uma posição teórica historicizadora, como é que você vai acusar uma leitura de abstrata e a-histórica deixando de historicizá-la? Como se nós pudéssemos aqui no Brasil entrar na análise de Gramsci já preenchendo esses requisitos de historicização que são cobrados! Na verdade, é esse tipo de crítica que resulta abstrata e a-histórica. É essa a análise que tenho feito.

Marcos: Professor, mas em que medida, por exemplo, nesse debate atual, inclusive a partir dessa perspectiva de historicizar a apropriação da leitura de catarse em Gramsci, outras referências têm sido trazidas para ajudar no processo de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, como Lukács e Vigotski? Eles também têm essa contribuição como o Senhor revelou de Bourdieu, eles têm algum conceito ou categoria que pode contribuir com esse processo de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica? Essencialmente esses dois, pois me parece

estarem bastante presentes nesse processo de formulação que vocês estão desenvolvendo atualmente, inclusive, nos cursos aqui oferecidos [Faculdade de Educação da Unicamp].

Mário: A Natália Botura fez, orientada pelo professor Newton [Duarte], uma tese sobre a catarse estética em Lukács e a catarse na Pedagogia Histórico-Crítica⁶, e ela aprofunda essa leitura de Lukács. E o professor Newton, identificando o conceito e aprofundando-o em Vigotski, também, em Vigotski e em Lukács.

Marcos: Então, quando o Senhor falou daquela primeira apropriação mais ligada ao senso comum da catarse, referiu-se a essa presença do conceito para explicar um fenômeno com que muitas vezes nós nos deparamos na fruição da obra artística. E esses autores trabalham nessa perspectiva também, identificando a catarse presente no processo artístico, no fenômeno artístico. Então, como Gramsci vai um pouco além dessa discussão, em que medida esses autores estão contribuindo para ajudar no processo de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, naquilo que ela guarda de uma categoria central, usando agora a expressão que o Senhor cunhou, que é essa categoria de catarse?

Saviani: Então, eu acho que aqui nós estamos já num outro quadro, porque tanto Lukács quanto Vigotski se situam no campo marxista. E eles utilizam o conceito de catarse de uma forma que converge com a de Gramsci, embora o foco não seja o mesmo de Gramsci. Porque em Gramsci o foco é político e pedagógico. Em Lukács o foco é estético e em Vigotski o foco é psicologia da arte, mas o núcleo no qual esse conceito é trabalhado é o marxismo e, nesse sentido, ele converge com a análise de Gramsci porque por detrás há, aí, o conceito de totalidade. Então nesse sentido, ainda que o foco seja estético, Lukács acaba não desconsiderando a questão política, político-social, e a própria questão pedagógica. O mesmo ocorre com o Vigotski e, neste caso, de forma ainda mais forte porque a sua discussão da psicologia está fortemente marcada pela discussão educacional, pedagógica. Pois o desenvolvimento do psiquismo no fundo é um problema educacional e é isso que a Lígia mostra bastante bem. Eu até trouxe a tese da Natália. Participei da banca e até a presidi porque o Newton estava no pós-doutorado na Inglaterra. Mas, mesmo de lá ele acompanhou a elaboração do trabalho, reviu e reelaborou todos os capítulos. Eu a trouxe, porque não sei se você já tem.

Mário: Eu tenho. Acho que já é a versão oficial porque eu consegui no *site* da biblioteca digital da UNESP.

Saviani: Sim. Deve ser a versão oficial, porque a UNESP não iria disponibilizar na biblioteca digital se não fosse a versão definitiva.

Mário: No texto da minha dissertação, em que eu o retrabalhei, parte das questões foi você que indicou na disciplina de Pedagogia Histórico-Crítica: construção coletiva[...] Eu fiz um texto, você pontuou e eu fiz essa reestruturação.

⁶ FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura*. Araraquara: UNESP, Tese de Doutorado em Educação Escolar, 2012.
Crítica Educativa (Sorocaba/SP), Vol.1, n.1, p.163-217, jan. /jun. 2015 ISSN: 2447-4223

Marcos: Então, Professor, em se tratando disso, inclusive, quando se pensa no método da Pedagogia Histórico-Crítica, essa aproximação com Vigotski, com Lukács, nos coloca essa questão, entendendo por método maneira de proceder. Essa proximidade com Lukács e Vigotski aponta uma necessidade, no método da Pedagogia Histórico-Crítica, de colocar certa centralidade em, ao socializar o patrimônio histórico produzido pela humanidade, destacar os aspectos artístico-culturais ou não? Entende? Como eles têm essa entrada no conceito, pareceu-me que essa tentativa de diálogo que tem sido feita recoloca a arte como um lugar central no método da Pedagogia Histórico-Crítica, o que me parece não estava tão claro nas produções anteriores sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Obviamente, não era negado, mas não tinha uma centralidade como hoje se observa.

Saviani: Bem, o que nós temos feito é: ao nos referirmos ao acervo cultural da humanidade, ao acervo histórico da produção humana, nós estamos nos referindo às formas elaboradas, as expressões mais avançadas, e aí, por uma economia de linguagem, nós temos nos referido a três grandes campos que são: a filosofia, a ciência e a arte. Então, as expressões mais avançadas, aquilo que se traduz no conceito de clássico abrange os campos da filosofia, da ciência e da arte que, de certo modo, formam um conjunto. Essa própria distinção faz sentido na linha do método, que para passar da síntese, para passar do empírico, das impressões imediatas, do senso comum, à síntese, ao concreto, é necessária a mediação da análise que envolve, então, a identificação dos vários aspectos, das várias determinações que compõem o concreto como totalidade. Mas não são elementos que possam ser separados. Então é difícil, por exemplo, quando a gente penetra na filosofia, separar isso da arte e da ciência. Quando se aprofunda também a visão de ciência, separá-la da filosofia e da arte, o mesmo ocorrendo com o aprofundamento da arte.

Mário: A Natália, nas últimas partes do texto reflete um pouco sobre isso, sobre a questão de que catarse[...]. Que movimento é esse que a arte faz? Como ela contribui para essa catarse? E como a ciência tenta diferenciar esse processo que a arte não reproduz, ela [arte] tenta não reproduzir na mente essa realidade, concreto pensado, mas lida com essa coisa de produzir também uma nova aparência. Nessa relação entre aparência e essência, ela [Natália] discute um pouco isso: esse papel diferente que a arte e a ciência têm na produção da catarse.

Saviani: A arte, ela [...]

[Mário pede uma pausa para trocar o material de gravação de vídeo]

Marcos: Professor, o que me chama a atenção é o seguinte, por exemplo: uma das preocupações é a socialização desse patrimônio histórico a partir dessa sua elaboração, seja filosófica, artística ou mesmo científica. Se isso é um elemento central, o que me preocupa e o que me chama a atenção é o seguinte fato: como os movimentos sociais, que não têm em grande parte deles uma apropriação desse conhecimento elaborado, a partir dessas três grandes sínteses, se é que a gente pode assim chamar, como é que eles podem colaborar com a Pedagogia Histórico-Crítica sendo que muitas vezes o que mobiliza a vontade de lutar contra as

injustiças... [...] são coisas empíricas, coisas e fenômenos ligados às contradições, e não a essa elaboração mais filosófica, científica e artística, [isto é,] muitas vezes ligadas ao senso comum. Então, como é possível, a pedagogia que se propõe a socializar conhecimentos elaborados, ter dentro dela protagonistas que se orientam por um senso comum ou talvez por uma *sophia*, ou por um bom senso, mas não pelo conhecimento elaborado? Entende o problema?

Saviani: Antes de entrar nesse tema, deixe-me completar aquela questão anterior que se referia à parte final da tese da Natália. Um aspecto que é importante destacar é que a arte se expressa de forma sensível. Esse é o sentido do estético, derivado do termo grego *aisthesis*, que significa sensibilidade. Daí aquela discussão de Lukács sobre a forma e o conteúdo. O conteúdo é o determinante, o principal, mas o conteúdo não se faz presente sem a forma. Então, é a forma que veicula o conteúdo.

Na arte essa forma é sensível. Então as artes, a via de acesso às artes, a via de percepção da arte é pelos sentidos, pela visão (artes plásticas), pela audição (música) etc. Aquelas mesmas realidades que na filosofia se expressam intelectualmente, por conceitos, na arte se expressa através de formas sensíveis. A força da arte situa-se nesse aspecto. Quanto à questão levantada sobre os movimentos sociais, vejo o seguinte: isto parece que coloca em evidência a importância da escola, da educação escolar. Os movimentos sociais, nesse sentido, também precisariam avançar na direção da apropriação desses conhecimentos elaborados.

E para conseguir isso eles precisam, de algum modo, recorrer à escola. Não quer dizer que isso também não possa ser feito por outras vias, mas a via mais adequada, ou que está articulada diretamente com esse objetivo, é a escola. Mesmo porque o acesso a esses conhecimentos pressupõe uma iniciação que depende da escola. A maior parte desses conhecimentos elaborados se expressa de forma escrita. O problema da escrita aí é importante ter presente também porque diz respeito a algo muito mais fundante do ser humano, que é a questão dos signos, que significou um salto enorme no desenvolvimento da humanidade porque introduziu a questão da mediação. Pelos signos o homem se autonomiza do contato imediato com as coisas.

Então, ele [o homem] não depende da presença das coisas para entendê-las, pensá-las, porque o signo substitui. E o signo é justamente esse instrumento do pensamento. O signo, por excelência, é a linguagem. Quando a linguagem se materializa num instrumento, que é a escrita, isso representa um salto enorme. Tanto assim que os historiadores tendem a demarcar o início da História com o advento da escrita: antes da escrita era a Pré-História.

E por que isso é importante? Porque aí inclusive a ciência se viabiliza. Com efeito, se a ciência supõe experiências que têm de ser replicadas, isso é possível pelo registro escrito, que independe das percepções e impressões subjetivas. Então alguém lá no outro lado do mundo pode replicar uma experiência científica porque foi transmitida por registros escritos e, assim, não se perdeu, segundo aquele ditado latino: *verba volant*, as palavras voam [...].

É verdade que hoje a gente poderia repensar um pouco essas questões para verificar em que grau o registro da fala via gravações e vídeos substituiria a escrita. De qualquer forma, a escrita mantém-se como uma conquista fundamental da humanidade, tanto que o desenvolvimento da comunicação virtual a toma por base e o próprio acesso à internet e a todas as informações aí disponibilizadas pressupõe o domínio da escrita. E o acesso à escrita envolve a escola. É claro que também há aquele que pode dizer: “não necessariamente a escola”, mas até agora a experiência histórica tem mostrado que as outras vias não têm tido a eficácia que tem a escola.

Veja-se, por exemplo, o caso da alfabetização, que é a porta de entrada da cultura letrada, o requisito de acesso à expressão escrita. Além do fato de que as outras vias, no fundo, se pautam pela escola, elas não têm tido o resultado que a escola assegura. Até porque as campanhas de alfabetização normalmente fracassam. Isso ocorre porque elas não chegam a atingir o ponto de irreversibilidade, não chegam à catarse, não chegam ao *habitus*, àquela disposição durável a partir da qual já não é mais possível regredir ao estado anterior.

Marcos: A segunda natureza...

Saviani: Exatamente. Então, segunda natureza justamente por isso, porque a escrita não é natural, mas, uma vez adquirida – o que é feito normalmente por meio da educação escolar, passa a funcionar como se fosse natural. Os movimentos sociais têm necessidade disso, o que tem sido comprovado na prática. O próprio MST parece ser um exemplo muito claro disso, porque surgiu com outras motivações, sendo que as questões da educação e da escola não estavam presentes, mas acabaram por se impor. Porque na medida em que ocorre uma ocupação e se instala um acampamento, e depois um assentamento, problemas educacionais começam a se colocar, desde a elementar pergunta que se apresenta para as famílias acampadas ou assentadas: o que faremos com nossas crianças? Aí surge a necessidade da escola. E vai pedir-se à prefeitura para colocar uma escola lá no acampamento ou no assentamento. E aí os professores vão lá e começam a desenvolver o ensino, às vezes até contra a visão dos acampados ou assentados...

Marcos: “Às vezes”? Você está sendo generoso!

Saviani: Pois é! Aí então eles começam a se preocupar com a educação, com uma teoria pedagógica porque, constatam eles, “essa pedagogia que os professores da escola municipal estão desenvolvendo lá no acampamento, assentamento, não é bem essa que estamos reivindicando”. Foi daí que surgiram as chamadas “Pedagogias dos Movimentos Populares” e, mais especificamente, “Pedagogia do MST”, “Pedagogia do Campo”, “Pedagogia da Terra”. Então, o que eu tenho defendido é que os movimentos sociais, de um lado, precisam de escola, dependem da escola em certo grau e, de outro lado, uma escola de outro tipo, uma escola que esteja mais fortemente articulada com as necessidades da população, dos trabalhadores, depende, de certo modo, dos movimentos sociais, porque ...

Marcos: Essa é a pergunta, exatamente!

Saviani: Porque são os movimentos que vão, de uma certa forma, colocar as demandas efetivas da população e pressionar as escolas e os governos no sentido de adequar a educação a essas necessidades, a essas exigências. É isso que sempre me causava espécie nos intelectuais que se aproximavam da população, dos movimentos sociais, com uma posição secundarizadora ou até mesmo contrária à escola. Aquela posição de que “a educação escolar é correia de transmissão dos interesses dominantes, é um instrumento da burguesia, é um aparelho ideológico do estado e o estado é um instrumento da burguesia, da classe dominante, então escola é contra os interesses populares.

A verdadeira educação popular tem que ser uma educação autônoma, dos próprios trabalhadores, dos próprios movimentos sociais”. Com essa visão, aproximavam-se dos movimentos sociais, desestimulando e às vezes até contrariando uma reivindicação da população de ter acesso à escola pública, quando o importante para esses movimentos é instrumentalizar a população para poder influenciar no modo de funcionamento da escola. Porque o que eu tenho observado é que a população, de um modo geral, quer escola, reivindica escola, mas ela não consegue ir muito além da implantação da escola.

Ela reivindica e quando consegue que o estado, que os governos, cedam a suas pressões e coloquem a escola lá, ela fica desarmada porque não tem o domínio de como funciona a escola, dos conhecimentos que devem compor os currículos escolares. O que é compreensível, porque a população reivindica escola porque tem necessidades que não podem suprir sem ela. Mas aí entra essa contradição: se o estado põe uma escola lá para conformá-los a uma certa ordem, que o movimento está querendo modificar, então como é que você pode interferir lá?

É um pouco aquele problema que aparece na frase do Marx: “Para se ter uma sociedade transformada é preciso uma educação transformada, para se ter uma educação transformada é preciso de uma sociedade transformada”. Aí ele, então, conclui: “deve-se partir da situação atual”. Parece uma coisa assim, bem, um escapismo. Porque no lugar de discutir a contradição ele [Marx] simplesmente afirma: “deve-se partir da situação atual”. Mas partir da situação atual é se colocar no interior da contradição.

Marcos: Então, mas veja, ao indicar conteúdos, por exemplo, a Pedagogia Histórico-Crítica tem que de alguma forma selecionar conteúdos...

Mario: Diante da riqueza da escola.

Marcos: [...] diante da riqueza do patrimônio filosófico, científico e artístico produzido pela humanidade. Como que se pode selecionar esse conteúdo? E a pergunta é: tem os movimentos sociais alguma contribuição, considerando que nos movimentos sociais o nível de elaboração não é muitas vezes o filosófico, científico e artístico? Até mesmo porque, se eles estão reivindicando a escola é porque eles reivindicam ter esse nível de formulação, esse nível de elaboração. Então, como os movimentos sociais poderiam colaborar nesse processo [...], quando a Pedagogia Histórico-Crítica diz partir da prática social, sim, mas para partir precisa ter a socialização de conteúdo. Como selecionar esse conteúdo no contato com os

movimentos sociais; entende? Se os movimentos sociais não têm o nível de elaboração tão acabado no que se refere à filosofia, à ciência e à arte?

Mário: Para determinar; não é?!

Marcos: O que eles vivem é uma contradição muito forte. Vivem na pele, sentem na pele as contradições da vida. Traduzem isso numa vontade de organização e numa necessidade de superar a realidade, mas fazem isso, normalmente, no nível de senso comum, da empiria que estão vivendo e não da concretude que se expressa por meio de uma totalidade etc. etc [...]. Então, é isso: qual o lugar dos movimentos sociais no que se refere ao método da Pedagogia Histórico-Crítica, sobretudo, nessa discussão que me parece central, que é a definição dos conteúdos?

Saviani: Sim. Mas vejam, eu estava me referindo aos intelectuais que atuam junto aos movimentos populares, assessorando-os, e manifestei minha estranheza diante da posição secundarizadora e até negadora da escola. Em lugar disso, considerando o interesse da população pela escola e sua dificuldade de, após a instalação da escola, interferir na sua forma de organização e nos conteúdos curriculares veiculados pelo ensino, o papel dos intelectuais seria exatamente instrumentalizar a população para poder interferir nos rumos da escola, adequando-a às suas necessidades e interesses.

Não vejo outra saída senão uma interação em que os movimentos, na medida em que reivindicam escolas, e na medida em que têm uma atuação política e, dentro dessa atuação política, uma preocupação educacional, na interlocução com a escola e com os professores, explicitem as próprias demandas. E, na medida em que os movimentos sociais contam com o apoio, com a assessoria de setores da intelectualidade que manifestam essa preocupação e que se situam no campo marxista, então, vai se estabelecendo essa ligação e os próprios professores, na medida em que assumem essa perspectiva, atuam junto às escolas e possivelmente também junto à comunidade.

Uma coisa que se reivindica hoje: que a escola esteja inserida na comunidade e que seja animadora da comunidade está, na verdade, bem distorcida. Faz parte daquilo que eu chamo a opacidade das relações sociais capitalistas que se expressam na ideologia burguesa. Porque, como mostra Marx, nas sociedades anteriores havia uma certa transparência, pois na Antiguidade o escravo era escravo de fato e de direito. Ele era propriedade do senhor de direito e de fato, vivia a condição de escravo. Na idade média o servo também devia obediência ao senhor de fato e de direito. Na sociedade burguesa, os operários são livres de direito e escravos de fato. Então, ocorre essa opacidade.

No contrato eles são livres, os dois são proprietários livres, o trabalhador possui sua força de trabalho e o capitalista tem os meios de produção. Eles entram em relação e estabelecem um contrato livre, porque o trabalhador não precisa assinar o contrato. Juridicamente, ele não tem nenhuma obrigação de assinar o contrato. Se ele acha que não convém, ele pode dizer: “não, assim não quero, eu quero tal salário. Não vai me pagar o salário que estou pedindo, então não assino”. Só que,

de fato, ele não tem saída, porque se ele não assina, a simples posse de sua força de trabalho não lhe dá sustentação. Ele precisa trabalhar, ou seja, pôr em operação sua força de trabalho. E para isso tem de usar os meios de produção, que são propriedade do outro contratante. Mas por que eu entrei em tudo isso? Nós estávamos falando [...].

Mário: A escola na comunidade.

Saviani: Ah... sim! Os professores também assinam um contrato de trabalho de forma aparentemente livre. Aliás, no caso dos professores, a opacidade é reforçada pela ideologia da autonomia docente. Bem, havia uma reivindicação no período da ditadura de maior participação dos professores nas decisões. Eles queriam participar das decisões porque naquela situação a estrutura era autoritária, as coisas vinham de cima pra baixo, havia um aparato decisório centrado nos técnicos e os professores reivindicavam a democratização da gestão escolar.

E a Constituição de 1988 incorporou essa reivindicação, estabelecendo a gestão democrática no ensino público. E os governos passaram a cobrar dos professores, mais ou menos, com o seguinte argumento, que eu coloco lá na conclusão do livro *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*: “Vocês não queriam gestão democrática?! Pois é, está aí. A lei já estabeleceu a gestão democrática. Então, se não funciona é porque vocês não estão cumprindo o seu papel. Vocês não estão assumindo sua parte, não estão participando da gestão da escola, não estão participando da vida da comunidade”.

E aí o professor fica na defensiva: “poxa, mas eu já faço das tripas coração para dar as aulas que tenho e ainda devo participar da administração? Não existe um diretor? Não existem os coordenadores? Por que eu também tenho que participar da gestão? Sou professor, minha tarefa é lá na sala de aula. Tenho meus alunos para atender, os trabalhos para corrigir, as provas, aquele monte de coisas”. Pondero, então, que em lugar de se colocar na defensiva, os professores deveriam contra-atacar: “Sim, claro, devo participar da gestão democrática... Mas de qual escola? Porque eu atuo em quatro, cinco escolas. Como vou ministrar todas as aulas a mim atribuídas nessas escolas e, ao mesmo tempo, participar da gestão de todas elas? ”.

Dessa forma, repõe-se a questão do contrato de trabalho que exigiria a definição da carreira docente com a fixação do professor em uma única escola em tempo integral, tendo metade do tempo para as aulas e a outra metade para as demais atividades, entre elas a participação na gestão da escola. Desmascara-se, assim, a suposta liberdade do contrato de trabalho, liberdade que acoberta o caráter próprio das relações sociais baseadas na exploração do trabalho pelo capital tornando, dessa forma, opacas as relações sociais. Em suma, se o professor assume essa posição e se propõe a trabalhar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, então ele terá que ter essa visão da sociedade, essa visão sintética já no ponto de partida. Porque os alunos e, de certo modo, também os movimentos sociais, vão estar na visão sincrética. Então, cabe aos professores desenvolver esse processo. Participando da escola e tendo essas preocupações, ele também estará se articulando com os movimentos sociais nessa direção.

E o movimento social, por sua vez, estará fazendo o mesmo movimento. Nesse quadro, o papel dos intelectuais que fazem assessoria aos movimentos sociais seria o de potencializar esse processo, tendo em vista, de um lado, as limitações da população e, de outro, as condições difíceis em que trabalham os professores nas escolas. Havendo um movimento social mais aguerrido, que tem essa visão preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica, a articulação entre os movimentos sociais e a atuação dos professores nas escolas poderá ser feita de forma mais efetiva.

Do contrário, ocorrerá o inverso: um desarmamento da população. Um exemplo que sempre me vem à cabeça quando discuto essas questões, é de uma Mesa da qual participei lá na PUC-São Paulo em que também esteve presente Paulo Freire. Foi no início da década de 1980, depois que ele voltou para o Brasil. Estávamos discutindo esse problema da participação popular, da educação, escola, e fiz a seguinte observação: “As políticas educacionais, frequentemente, funcionavam como mecanismo de desmobilização da população. E às vezes nas coisas mais simples, como a mudança de terminologia!” Aí citei uma experiência real que foi a seguinte: minha sobrinha, vindo lá em casa, me fez a seguinte pergunta: “Tio o que é integração social?”. Aí eu falei: “bom, mas por que você está me perguntando isso?”

Marcos: Quantos anos [ela tinha]? Era adolescente?

Saviani: Ela era criança, estava no fundamental, seria o primeiro grau na época. Não sei se era a terceira série, segunda série... E a mãe dela, emendou: “Ela fica perguntando isso pra gente, mas eu não sei, o pai dela também não sabe, então eu disse: vai lá e pergunta pro seu tio ou pra sua tia, que eles são do ramo e devem saber”. Então, aí eu saquei; né!? Expliquei a ela, da forma mais simples que me pareceu, e depois me virei para a mãe dela, minha cunhada, e disse o seguinte: “Integração social é história e geografia”, ao que ela retrucou de imediato: “Ah! Mas isso eu sabia!” Claro, ela sabia, embora tenha feito só o primário.

O meu irmão, pai da menina, tinha feito só até o terceiro ano do primário, porque no interior, em sua época, só havia até o terceiro ano, não havia o quarto ano primário. “Isso aí eu também sabia!” O irmão dela, que estava já no início do segundo grau, também sabia de história e geografia, mas não sabia de integração social. Porque isso foi introduzido com a reforma da Lei 5.692 de 1971. Ele nasceu em 1966 e esse episódio ocorreu em 1980/1981. Portanto, ele já estava iniciando o segundo grau.

Vê-se que a introdução dessa terminologia... comunicação e expressão... não se fala mais em português; integração social, estudos sociais e não história e geografia... desarma a população. A criança chega em casa e se é uma lição de história e geografia, o pai, a mãe, “poxa, bom, história, geografia...” Dá até para acompanhar a lição de casa e ajudar, se necessário. E se eles também começam a perceber que aquelas coisas não fazem muito sentido, podem ir lá na escola e cobrar. Mas a mudança de terminologia os desarma, porque o pai, a mãe ou o irmão mais velho diz: “mudou! As coisas não são mais como eram no meu tempo. O que é que eu vou

poder fazer? Não posso mais ir lá e dizer: não, mas não é assim, porque as coisas evoluem, mudam.”

Então, a população, que já tem dificuldades, vê ainda mais agravada a diferença da população trabalhadora em relação às camadas médias, como descreve Gramsci: o filho do camponês tem mais dificuldade que o filho do trabalhador urbano quando entra para a escola. E o próprio filho do trabalhador urbano tem mais dificuldade do que os filhos das elites, porque eles já vivem num ambiente de certo modo adequado ao trabalho intelectual. Esse é o grande problema que nós tivemos aqui no Brasil com a expansão das escolas. Quando elas eram predominantemente destinadas às camadas médias funcionava bem o esquema de se ter aula num período e lições de casa no outro.

O aluno ia para casa, e lá ele tinha um ambiente de estudo no qual fazia as lições. E tinha até um certo apoio dos pais, que podiam dizer: “não; faz assim, faz assado” e cobrar: “agora você vai fazer a lição; antes de fazer a lição você não vai brincar”. E funcionava. Depois, quando começou a entrar a população cujos pais não foram à escola ou tiveram escolaridade muito reduzida e vivendo em casa que não tem ambiente de estudo, que em dois cômodos vivem as dez pessoas da família... Onde e como a criança vai estudar? E a toda essa gama de dificuldades, ainda vem se sobrepor a mudança da terminologia!

E nesse quadro apareceu a proposta de escola de tempo integral. A rigor, a escola de tempo integral seria aquela em que se tem um período de aulas e outro período de estudos, assegurando às camadas populares o ambiente de estudos que elas não têm em casa. Mas o problema é que quando se fala em escola de tempo integral, normalmente pensa-se em um período de aula e outro período para as crianças brincarem, sob supervisão, em lugar de brincar na rua, sem supervisão. Daí porque as atividades do chamado contra turno são predominantemente ligadas a jogos nas diferentes modalidades esportivas e mesmo, quando entra a arte, esta aparece mais como usufruto e não como uma disciplina pedagógica.

Mas voltemos à Mesa de Debates da qual participamos na PUC de São Paulo: lembro que quando fiz essas observações Paulo Freire fez uma intervenção dizendo: “Tu estavas falando aí em integração social e eu cá pensando comigo a integração do homem na sociedade, a integração do indivíduo...” De fato, integração era uma categoria importante em sua concepção pedagógica. Ele contrapunha integração à adaptação. Integração é ativa, enquanto que adaptação é passiva, sinônimo de acomodação. Daí ele ter dito: “Eu estava cá pensando na integração do homem na sociedade. Agora, lá eu ia pensar que se tratava de um componente curricular?”

[Risos]

Saviani: Claro! Porque quando isso aconteceu por aqui (a Lei 5.692 foi promulgada em agosto de 1971) ele estava em Genebra, no Conselho Mundial das Igrejas. Então, ele não acompanhou esse processo. Bom, é isso. Retomando a questão dos movimentos sociais, acho que uma articulação maior ocorre quando se trata de movimentos como o MST, por exemplo, que se defrontou com a

necessidade da escola e por isso se preocupou com a questão pedagógica e começou a tentar estudar um pouco de Paulo Freire, Pistrak, por conta das assessorias que, de uma certa forma, levavam essas ideias ao movimento. E por vezes tais ideias se associavam a certa secundarização da escola, conduzindo os agentes do movimento a ensaiar alternativas fora do espaço escolar. Mas, se acompanhado da percepção da importância da escola, o movimento social pode exercer sua força de pressão para ajustar melhor a educação escolar às suas aspirações, às suas necessidades. Aspirações e necessidades relativas ao domínio do saber sistematizado que eles têm presente de uma forma intuitiva, de uma forma empírica e que precisam ser elaboradas, sistematizadas, para permitir a passagem do nível econômico-corporativo ao ético-político, a passagem à elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, que é a própria definição do conceito de catarse.

Marcos: Considerando aquela divisão que o Senhor faz de currículo, quando discute currículo entre...

Mário: Atividades nucleares e atividades extra...

Marcos: Atividades nucleares e atividades extra nucleares[...]. Os movimentos sociais, protagonizando esse processo em diálogo com a escola, sejam os movimentos sociais mesmos, sejam aqueles que com eles trabalham e assessoram, que tem um grau de elaboração maior talvez, implicaria numa reorganização da escola se a escola estiver orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica? Inclusive pelas atividades curriculares nucleares e não apenas nas atividades não-nucleares? Mesmo considerando que os movimentos sociais... caracterizam-se, em grande parte, não pela elaboração filosófica ou científica, mas mais pela sensibilidade própria de um envolvimento com o fenômeno empírico? É isso?

Saviani: É fundamentalmente com as atividades nucleares.

Marcos: Nucleares?!

Saviani: Sim! O raciocínio que desenvolvi é que a ideia disseminada de que currículo é tudo o que a escola faz dissolveu a diferença entre as atividades curriculares e extracurriculares. Contrapondo-me a essa tendência, propus o acréscimo do adjetivo “nucleares”, enunciando a seguinte definição: Currículo é o conjunto das atividades nucleares [ênfase no termo nucleares] desenvolvidas pela escola. Essa especificação foi necessária para evitar que, conferindo o mesmo peso a todas as atividades, se acabasse, como vem ocorrendo frequentemente, por abrir caminho a tergiversações e inversões, passando, o que é secundário, a assumir o lugar principal e vice-versa, descaracterizando o papel específico da escola que se liga ao acesso aos conhecimentos sistematizados.

Assim, as atividades nucleares são aquelas ligadas ao acesso ao saber elaborado, ou seja, ao domínio das grandes produções humanas expressas na filosofia, na ciência e na arte. Estas são propriamente as atividades curriculares. As demais são extracurriculares, isto é, são complementares. E, como tais, são bem-vindas se colaboram para o desenvolvimento das nucleares, se elas ajudam e facilitam chegar à catarse no âmbito das atividades nucleares. Se elas entram em conflito, se

dificultam a realização das atividades nucleares, elas devem ser afastadas, devem ser deixadas de lado. Portanto, acho que a presença e a força de pressão dos movimentos populares devem ser exercidas em relação aos aspectos nucleares do currículo escolar, visando a assegurar que esses aspectos nucleares trabalhem, de fato, aquilo que é relevante do ponto de vista dos interesses de transformação, portanto, dos interesses dos trabalhadores e sejam de fato assimilados, e se convertam em elementos que se incorporem na forma de uma segunda natureza nos indivíduos que passam pelo processo educativo escolar.

Marcos: Professor, outra dúvida é a seguinte: quando se diz que a Pedagogia Histórico-Crítica parte da prática social para retornar à prática social com outro nível de elaboração sobre ela, com outra postura frente ao mundo, outra atividade do sujeito...

Mário: Da consciência da atividade...

Marcos: Exatamente!

Mário: Da ação.

Marcos: Quando se pensa em se partir da prática social, a prática social da humanidade... ela foi elaborada, sistematizada, em resumo, pelo desenvolvimento da ciência, da filosofia e da arte. Então, uma coisa é partir da prática social a partir do grau de elaboração que a ciência, a filosofia e a arte têm. Portanto, isso implicaria em conteúdos, e, como eu poderia dizer, mas conteúdos consolidados por meio da racionalidade intelectual da filosofia e da ciência, e sensitiva da arte. Agora, outra coisa é partir da prática social, considerando a experiência vivida pelos sujeitos. Essa prática social, enunciada quando o Senhor afirma os cinco passos [do método da Pedagogia Histórico-Crítica] e informa que se tem que partir dela, significa entendê-la pela elaboração que a filosofia, a ciência e a arte têm ou a partir dos problemas concretos, das contradições vividas pelos educandos, pelo contexto de um sistema de ensino etc. etc.? Entendeu a diferença? A mim me parece que a primeira [alternativa] é mais... não sei se essa é uma boa palavra... a primeira trabalha mais numa perspectiva idealista de seleção de conteúdos, de desenvolvimento de conteúdos, e a segunda é mais concreta, uma vez que considera um elemento fundamental dessa prática social: a contradição real vivida. Entendeu a diferença?

Saviani: Entendo, mas eu acho que o problema me parece ser de outra natureza. Porque aí quando se coloca a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, especifica-se que a prática social no ponto de partida é a mesma para os professores e para os alunos que estão envolvidos nessa prática social. Mas a posição de uns e de outros é distinta. Porque enquanto os alunos estão no nível de uma visão sincrética da prática social, os professores estariam num nível de uma visão sintética. Ou seja, os professores têm essa incorporação das objetivações humanas ao longo da história e eles veem a prática social, eles se inserem na prática social com todo esse instrumental.

Daí que a primeira condição, isso eu sempre digo, a primeira condição para o professor atuar na perspectiva histórico-crítica é ele ter um bom domínio de como

funciona a sociedade em que nós vivemos. E para entender como ela funciona, ele tem de compreender como ela resultou nisso que está aí, seu desenvolvimento histórico.

Isso é necessário porque ele vai formar alunos para viver nessa sociedade e que tenham o domínio de como funciona essa sociedade para poder se mover nela de forma crítica e mobilizando os elementos transformadores que estão contidos ali, mas que de forma contraditória, e que na percepção imediata são confusos. Então, os dois pontos que você coloca, na verdade não é opção para o professor, partir disso ou partir daquilo. Ele estando numa outra posição, na verdade esses dois pontos estão presentes, mas colocando os dois protagonistas nessa diferenciação, que a Lígia⁷ veio depois formular, em sua tese de livre-docência, afirmando que o movimento que os alunos fazem é ascendente, no sentido de que eles vão da síntese à síntese.

E o movimento que o professor tem de fazer é descer da síntese em que ele está para perceber a posição dos alunos e, a partir daí elevá-los daquela posição ao nível em que ele já estaria no ponto de partida e que será atingido pelos alunos no ponto de chegada. Tenho insistido nisso porque não tem sido fácil encaminhar essa questão que ocupa lugar central na elaboração da didática da Pedagogia Histórico-Crítica. O Prof. Gasparin⁸ fez um primeiro esforço nessa direção, mas há, ainda, algumas dificuldades que precisam ser superadas. Um ponto importante a destacar diz respeito à questão do voltar à prática social. Sobre isso venho insistindo que nunca se sai da prática social.

A prática educativa é uma mediação no interior da prática social, ela é uma modalidade da prática social. Portanto, não cabe considerar que começo com a prática social, levanto seus problemas e depois saio dela e passo a desenvolver as atividades próprias da escola, ou seja, passo a estudar, estudar, estudar e... agora sim, a catarse aconteceu e... volto lá e agora eu vou fazer uma prática social de outra qualidade. Não! É um mesmo processo. Não se sai da prática social, você está dentro dela, fazendo esse movimento. Aí vem uma pergunta que apareceu aí no roteiro[...].

Marcos: É... justamente! É aí professor! Porque você pode ter um processo de partir da prática social para voltar à prática social numa didática idealista. Isso é um risco ...

Saviani: É um risco.

Marcos: ... [risco] considerável e, aliás, alguns críticos da Pedagogia Histórico-Crítica identificam a Pedagogia Histórico-Crítica como conteudista nesse sentido, no sentido de que não considera a prática social como sendo os dilemas, que se

⁷ Refere-se à Lígia Márcia Martins, que em 2012 defendeu a tese de Livre-Docência intitulada "O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica", na UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho).

⁸ João Luiz Gasparin. Cf., particularmente, o livro: GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

manifestam como sentir a contradição social pelo sujeito-educando. Esse aí é um dos dilemas que enfrentamos ao debater sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Professor, o Senhor ia se referir a uma questão?

Saviani: É, porque aqui... [Saviani lê algumas perguntas do roteiro da entrevista para saber se já foram respondidas]. Essas coisas todos nós vimos. Agora, o que eu acho que a gente não explorou um pouco é essa questão sobre o conceito de catarse e o método da PHC. Que você tem questionado sobre maior elucidação dos passos da PHC.

Mário: Na verdade, essa provocação vem disso, da maior explicitação dos passos... Os alunos tomam parte do texto e me questionam sobre os passos, como no livro *Escola e Democracia*. Eu, como professor, que aprofundo essa reflexão, já estou "num pé de leitura"... [sobre] aquela provocação que você coloca no texto... Mas acho que ficou muito claro que a professora Lígia, na tese de Livre-Docência dela... fala assim: "os passos não devem ser tratados de maneira isolada, mas sim enquanto elementos articulados." Então,... há linearidade... porque os passos correspondem a uma ideia do que vem primeiro, o que vem depois, o que vem em seguida [...]. E nessa outra visão [da Lígia], a articulação da catarse com a totalidade do processo, da prática educativa, se dá de uma outra forma e não de maneira linear. [...] Então, para o professor que precisa organizar uma aula ou que precisa organizar uma atividade educativa, [...] ele precisa tentar entender como isso se dá [...] ... A preocupação de fundo das minhas alunas é: eu compreendo, eu aceito e quero levar os meus alunos a uma catarse, mas a questão é: quando que isso ocorre, depois do que [...]? Como que eu oriento minha prática educativa?

Saviani: Veja. No próprio texto do *Escola e Democracia* faço uma observação advertindo que utilizei a palavra passos para confrontação com a tradicional e a nova, mas que não é muito adequado. Seria preferível o conceito de "momento" em lugar de "passo". Passos, faz-se um, depois outro, depois outro, enquanto o de momento dá uma ideia de maior articulação. Na conferência que fiz lá na Federal de São Carlos, em São Carlos ... tenho que falar de São Carlos em Sorocaba...

Marcos: Agora São Carlos, Sorocaba, Araras... [trecho da conversa sobre o novo campus da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos -, na cidade de Sorocaba]

Saviani: Na conferência que eu fiz lá no seminário sobre educação do campo, à qual dei o título de *A Pedagogia Histórico-Crítica na educação do campo*⁹, começo com a concepção de homem e de educação e depois vou tentar trabalhar a Pedagogia Histórico-Crítica, mas já articulando com a educação do campo. Porque eu digo [Saviani lê o texto produzido para apoiar a fala no referido seminário]: "No livro *Escola e Democracia* apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente àqueles correspondentes aos esquemas propostos por Herbart e Dewey.

Creio ser útil rerepresentá-los aqui para facilitar aos leitores a compreensão dessa nova proposta pedagógica. Vou fazê-lo, porém, procurando articular os momentos do método com o cenário específico da educação do campo." Aí há um tópico [no

⁹ A conferência pode ser vista no seguinte link: <https://youtu.be/my6GZYKtIXg>
Crítica Educativa (Sorocaba/SP), Vol.1, n.1, p.163-217, jan. /jun. 2015

texto]: “A prática social como ponto de partida da educação no campo”. Aqui é o primeiro momento, é o ponto de partida (a prática social) no qual eu resumo aquilo que está no *Escola e Democracia*: “não é a preparação dos alunos, nem a atividade, mas é a prática social que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos.

O professor tem uma visão sintética, os alunos uma visão sincrética. E advirto que se trata, aí, da prática social tal como se dá na sociedade contemporânea. Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos, deve ter uma compreensão sintética da prática social, significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida com uma visão sincrética, têm uma compreensão ainda superficial, marcada pelas vivências empíricas, presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade.

Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual, no interior da qual os educando nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações”. E vou por aí afora... Na sequência, passo a me referir às forças produtivas humanas que estão presentes nessa sociedade: “as possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias.

Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, que só pode ser viabilizada pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderam a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desses requisitos estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social.” Mas aí são os problemas da prática social da sociedade. E não é como às vezes se acredita – e isso se faz presente de algum modo no livro do Gasparin – os problemas dos alunos nas suas condições particulares tais como se apresentam no nível da cotidianidade.

Mário: Essa própria partida da prática social depende de um estímulo do professor, ao ir revelando que problemas são esses, e eles são históricos, e não só o que os alunos apresentam... Ele [professor] pergunta: “quais são os problemas?” Quais são seus problemas com relação à questão da água?”. “Ah, na minha casa

falta água.” O Gasparin trata, às vezes, desses exemplos. O exemplo da água é o que ele usa. E o professor, nesse sentido, para identificar a prática social deve [ir]... e ele vai além disso.

Saviani: Sim, porque essas são manifestações, mas o problema ultrapassa esse nível. Só que, para compreender os problemas é preciso se instrumentalizar e aí vem a questão dos passos seguintes. Mas aqui eu estou ainda tratando desse ponto de partida: “Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade, direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas na sua forma mais desenvolvida, representadas pelos conceitos científicos, respaldadas pela elaboração do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.”

Estão aí os três grandes campos que configuram o conhecimento sistematizado... “E como isso se expressa no caso da educação do campo? Aí é claro que as condições que os homens do campo vivem hoje são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo. Falo em prática social global porque estou subsumindo nesse conceito as práticas econômico-produtivas assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo. Cabe, então, ao professor compreender a essencialidade da terra para a vida humana, o que tem apoio, inclusive, na etimologia já que a palavra latina *homo*, da qual derivou o vocábulo em português homem, originariamente significa o nascido da terra, terrestre, o habitante da terra.”

E prossigo trabalhando essas questões sempre ligadas ao desenvolvimento histórico. Assim, retomo análises desenvolvidas por Marx para mostrar as mudanças nas relações entre campo e cidade, explicitando suas implicações para a educação para traçar o quadro de como se põe na sociedade atual o problema do campo e da educação do homem do campo. Passo, então, para o segundo tópico que denominei “Os momentos intermediários da prática social na educação do campo: problematização, instrumentalização e catarse”. Vejam que não trato o segundo momento do método, a problematização, “problematizar é...” Depois, terceiro, instrumentalização, “instrumentalizar significa se apropriar dos conhecimentos, elaborar [...]”

Depois, o quarto, a catarse... Não. Coloquei os três juntos, exatamente para não fomentar essa imagem... [imagem de passos] E prossigo: “o segundo passo do método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica não é a apresentação de novos conhecimentos. Nem o problema como obstáculo à atividade dos alunos, mas é a problematização. Isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas. Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a assimilação de conteúdos nem com a coleta de dados... Estando de posse dos instrumentos é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu.

Portanto, o quarto passo não coincide com a generalização e nem com a hipótese, mas é a catarse...” E continuo: “aqui também será preciso manter presente o princípio segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para

elaborar os métodos e as formas. Assim, há problemas que são postos diretamente pela prática social a partir do nível atingido pela organização da sociedade, não requerendo maiores discussões em sua formulação e enfrentamento. Então, dou aí o exemplo da alfabetização. Não faz sentido ficar problematizando: será que convém alfabetizar ou não? É um problema para vocês saber ler ou não? Não é problema? Na verdade, a exigência da alfabetização é um problema posto pela sociedade atual e a própria escola não pode trabalhar se não resolver isso preliminarmente. Em contrapartida, dou outro exemplo: já o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura, são temas que requerem aprofundamento maior do momento da problematização.

Bom, mas aqui novamente é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois o da instrumentalização e no momento seguinte a catarse. Na verdade, esses momentos se imbricam, ou seja, ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não das sementes transgênicas, será necessária a apreensão do conceito e significado desse tipo de sementes para se detectar os problemas implicados em sua adoção. Então, quando eu começo a discutir o problema eu já tenho que estar conceituando o que é semente transgênica. Aí você já tem que trazer aí, já está instrumentalizando sobre o conceito de transgênico, explicando o que isso significa, e assim por diante.

Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social. O que significa que já se encontrava em andamento o terceiro passo do método. E nesse processo unitário de problematização-instrumentação, criam-se as condições para emergir o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático da adoção das sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência, fazendo parte, portanto, do seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social, não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano.

Então, os momentos do método encontram-se imbricados. A catarse não é uma coisa que vai ocorrer só lá, depois, no final do ano, em novembro quando a disciplina está terminando: “agora chegou a catarse!”. Tratei conjuntamente dos momentos intermediários do método exatamente para ir quebrando a visão que tende a se difundir em função do entendimento generalizado do próprio conceito de didática.

Para mudar é difícil[...]. Porque se toma o esquema didático como se fosse alternativo: “Ah! Eu tenho método de projetos da escola nova, com cinco passos, método expositivo da pedagogia tradicional, com cinco passos e aqui eu tenho o método histórico-crítico também com cinco passos.” E apreende-se a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica de forma mecânica, que é o modo de raciocinar formal.

Mário: Sobre isso, eu dei uma aula para os meus alunos sobre fundamentos da educação, tentando trabalhar essa questão sobre o que é ser dialético. E aí [esteve presente] a questão do pensar dialeticamente, [...] pensar por contradição. Então, isso para eles foi importante, exatamente para eu, de fato, mostrar os momentos e propor essa articulação. Porque no fundo, para eles, que estão se apropriando de maneira inicial dessa questão pedagógica, de como ocorre, de como se apropriam [...] é muito difícil captar. Eles têm mostrado certa dificuldade para captar o que seria essa dialética no processo, ao invés de seguir os passos que antes estavam dados. Porque eles os incorporaram da maneira do senso comum, da própria maneira de como eles estavam na escola... ou como os outros professores dão aula ou explicam as teorias pedagógicas de maneira a favorecer a apreensão linear. Então, eles sentem dificuldade de entender o que seria essa dialética. Então foi..., eu não sei se cheguei no meu objetivo..., mas foi necessário também trabalhar com eles essa ideia do que é captar esse movimento de maneira dialética e não enquanto [passos lineares.]

Marcos: Então, Professor, sabe o que me chama muito a atenção nessa discussão? [...] tem uma centralidade da questão do conhecer [...] nessa discussão toda da Pedagogia Histórico-Crítica [...] nos diferentes textos que eu leio, não só do Senhor, mas dos outros que ajudam [neste processo de formulação], não há uma, como eu poderia dizer, [...] uma preocupação muito forte com algo que eu considero importante para a ação social, para a ação superadora das contradições sociais, que é a questão do sentir.

Não sei se essa é uma boa palavra para expressar, mas na Pedagogia Nova o interesse do aluno está sempre muito presente, na Pedagogia do Paulo Freire, essa dimensão empírica da realidade vivida está também presente, essa sensibilidade é elemento motivador do processo. E nos textos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica parece que a dimensão do sensível se subsume em função da preocupação com o conhecer, com o conteúdo, com o patrimônio científico, filosófico e artístico da humanidade. [...] se considerarmos uma leitura de Gramsci, percebe-se que a vontade no pensamento gramsciano tem um papel fundamental.

Aliás, uma concepção de mundo... se faz segunda natureza inclusive na medida em que se transforma em vontade, que pode romper algumas dificuldades como, por exemplo, aconteceu na Revolução Russa, em que as condições objetivas não estavam todas dadas, mas se produziu uma vontade capaz de superar algumas limitações da estrutura. Então, como o Senhor vê essa discussão do sentir? Não sei se eu fui claro sobre essa preocupação com o interesse do aluno. É por isso que eu falei anteriormente das duas formas de se trabalhar a Pedagogia Histórico-Crítica, pois ela pode ter uma forma idealista, sem se preocupar com essa dimensão da vontade do aluno, do sentir do aluno, que não está desarticulada do conhecer. Obviamente não está, mas pode estar. Como você vê essa dimensão do problema, tal como o concebeu no [livro] *Do senso comum à consciência filosófica*, vinculado à essa dimensão do sentir, da vontade, do interesse do aluno?

Saviani: Bom, aí é um problema um pouco complexo pelo seguinte: do ponto de vista da teoria, parece claro, inclusive logo quando você estava colocando a questão, eu me recordei da passagem de Gramsci: “sentir, compreender, saber...”

Marcos: Exatamente!

Saviani: “[...] o elemento popular *sente*, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual *sabe*, mas nem sempre compreende e, muito menos, *sente*.” Então, há necessidade justamente de fazer essa articulação. Do ponto de vista da teoria, a resposta é mais ou menos clara. Mas eu acho que o problema, objetivamente, está no fato de que o sentir é normalmente situado na esfera do imediato, do cotidiano, do sensível, do empírico, portanto. E as teorias pedagógicas que chamam a atenção para isso e que estimulam e destacam esse aspecto, normalmente o fazem a expensas do aspecto do conhecimento, do aspecto do desenvolvimento intelectual, que acaba sendo secundarizado.

Então, a Pedagogia Histórico-Crítica foi formulada contra essa visão espontaneísta, simplificadora, que é uma teoria pedagógica que vem respaldada em Piaget e aí vem o construtivismo, esse *slogan* difundido aí do aprender a aprender, que é o primo do espontaneísmo, que é uma coisa que Gramsci criticou fortemente. Portanto, um dos problemas postos, de forma direta, era o resgate da importância do conhecimento, dos conhecimentos sistemáticos, científicos, que é função precípua da educação escolar, que seria preciso evidenciar. E esse destaque tem dado ensejo a esse tipo de leitura, a essa interpretação.

Esse problema tem a ver, também, com a relação teoria e prática que, aliás, remete a um conceito que você trabalhou no seu texto¹⁰. Vou, depois, fazer uma referência [a ele], porque há um probleminha que eu queria colocar para você. Mas vi que você trabalhou o conceito de catarse ancorado no de práxis. E práxis, eu trabalhei bastante... Antes de ter me apropriado de Gramsci, o incorporei nas minhas aulas, quando comecei a lecionar na Pós-Graduação servindo-me do livro de Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofia da práxis*, e também de alguns capítulos de *Ciência e existência*, de Álvaro Vieira Pinto. A partir daí, formei um conceito de práxis como sendo atividade humana prática fundamentada teoricamente. O conceito de práxis implica a unidade entre teoria e prática.

Sánchez Vázquez trabalhou isso, abordando a atividade prática, a atividade teórica e, na sequência, a unidade entre teoria e prática para esclarecer o conceito de práxis, embora depois ele faça várias diferenciações no conceito de práxis que, a meu ver, enfraquecem um pouco essa ideia central. Quando ele fala em práxis reiterativa, contrapondo-a a práxis criadora, e em práxis espontânea, em contraposição a práxis reflexiva, a unidade com a teoria se reduz, se dissolve um pouco. Na reiteração, assim como na espontaneidade, a teoria tende a ser dissolvida na prática. Portanto, não me parece apropriado, nesses casos, o uso do

¹⁰ Saviani refere-se ao seguinte artigo: MARTINS, Marcos Francisco. Práxis e “catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ONG’s, dos sindicatos e dos partidos políticos. *Avaliação*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a03.pdf>>. Acessado em: 01/07/2015.

conceito de práxis. Enfim, trabalhei sempre com essa noção de práxis como atividade humana prática fundamentada teoricamente. Essa unidade entre teoria e prática, depois, constatei que se faz presente também no conceito gramsciano de catarse, além de derivar da visão que está em Marx, a partir de Hegel, mas com outro direcionamento, que é a passagem do *em-si* ao *para-si*. Na jornada do HISTEDBR realizada em Cascavel[...] Você não foi? Também não teve acesso ao material? Foi transmitido, mas depois acho que não ficou disponível.

Marcos: Em vídeo eu acho que não tem ainda não.

Mário: Não, não tem. Eu mesmo não consegui ver ao vivo, mas eu acho que quando você faz esses canais, uma coisa é você transmitir ao vivo e outra é disponibilizar.

Saviani: Fui encarregado de fazer a conferência de abertura dessa jornada. E como o tema era “A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar”, pensei: “Poxa, sou chamado a falar tantas vezes sobre o mesmo tema, que fica difícil não ser repetitivo; e também fica difícil estar sempre me repetindo”. Então, fiz o seguinte raciocínio: “Não vou retomar aquelas ideias já apresentadas, por exemplo, no livro *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*, que publiquei em conjunto com Newton Duarte; vou pegar a ideia que está muito presente no conceito de luta de classes, que é o problema da violência”. Quando se fala em educação e luta de classes, já vem aquela ideia de que “Ah, estão instigando os alunos a pegar em armas, a agarrar uma metralhadora e sair por aí matando os patrões...”

Mário: Ainda mais hoje em dia com o movimento Black-Bloc!

Saviani: Então, resolvi centrar a minha exposição na questão da violência. Trabalhei o problema do sentido da violência a partir do que Sánchez Vázquez desenvolve no último capítulo, *Práxis e Violência*, do livro já citado. Depois abordei o mundo regido pela violência ou a violência instalada e, em seguida, procurei situar as posições de diferentes concepções filosóficas diante do problema da violência. Nessa análise dissolvi aquela ideia de que o marxismo defende a violência pela violência, ideia que invoca recorrentemente a frase de Marx segundo a qual a violência seria a parteira da história. Mostro, então, que a concepção que defende a violência pela violência é o fascismo e não o marxismo. Para o fascismo a violência é a mãe da história.

Parteira não é a mãe; ela não gera, apenas ajuda. Para o fascismo a violência gera a história. Trabalhando com vários textos de Mussolini mostro que o fascismo se constitui filosoficamente como uma metafísica da violência. No pólo oposto, o personalismo cristão se põe como uma metafísica da não-violência. O problema da erradicação da violência na práxis social, então, não se põe para o fascismo. Para o fascismo a violência não é um problema, ao contrário, é a solução. As concepções que se colocam esse problema são: o personalismo cristão, o existencialismo e o marxismo. Para a análise do personalismo cristão trabalhei com a obra de Mounier, que até tem uma visão crítica porque viveu a resistência francesa na

Segunda Guerra junto com os comunistas, tendo, em determinados aspectos, proximidade com o marxismo.

No caso do existencialismo, destaca-se a posição de Sartre, que considera a violência como sendo determinada pela escassez, caracterizando-se como uma concepção subjetiva da violência. E o marxismo como uma concepção objetiva da violência e da não-violência. Ao expor a posição de Sartre surgiu a questão do para-si. Se o ser-em-si é pleno, totalmente idêntico a si mesmo, o ser-para-si (o homem) é um ser fendido, pois a consciência introduz a negatividade no interior do ser. Pela consciência o homem é o que não é e não é o que é.

A reflexão sobre si o torna objeto, sendo, pois, um sujeito que não é sujeito, mas é objeto... no entanto, não é mero objeto. Se coube a mim fazer essa conferência na abertura da Jornada, Newton Duarte foi encarregado de fazer a última conferência sobre a individualidade para si, que foi a tese de doutorado dele publicada em livro em 1993, que ele relançou agora em edição comemorativa dos 20 anos, com modificações no texto. Aí ele falou: “Depois da sua conferência eu vou ter que mudar a introdução da minha, porque vou precisar explicar que o para-si do qual estou falando não é o para-si do Sartre.”

Só que aí eu também já facilitei as coisas para ele porque houve um momento de lançamento dos livros no qual cada autor faria uma breve apresentação do respectivo livro. E o Newton estava lá autografando o livro dele e mandou um recado, pedindo para eu fazer a apresentação do livro dele, já que eu havia redigido o texto da quarta capa. Então, fiz a apresentação de meu livro, *Aberturas para a história da educação*, e apresentei também a nova edição do *A individualidade para si*. Ao apresentar, já adiantei a explicação, dizendo que a expressão “individualidade para si” não tinha, aí, o sentido de Sartre.

A matriz é a mesma, vem de Hegel, e passa por Husserl, Heidegger e chega em Sartre. Mas uma outra vertente deriva dessa mesma matriz, vem para Marx, de Marx passa por Lukács e chega ao Newton Duarte. O para-si, em Sartre, é o ser livre e consciente. No marxismo também é o ser consciente, mas trata-se do ser que toma consciência das suas condições objetivas, da sua história para nela intervir num sentido transformador.

A catarse é essa ascensão do em-si ao para-si. Da cotidianidade para as formas elaboradas, do homem disperso nas condições da cotidianidade para a sua integração, o seu pertencimento ao gênero humano. Newton trabalha bastante essa questão da genericidade do humano à qual se tem acesso, na medida em que o indivíduo deixa de ser meramente em-si e passa a ser para-si, ou seja, consciente das suas condições objetivas, da sua historicidade, de ser um elo no desenvolvimento humano universal.

É nesse contexto que a práxis está sempre implicando essa unidade entre teoria e prática. É nesse quadro que eu vejo também a relação entre o sentir, compreender e pensar. Não sei se a divulgação da minha própria experiência, agora um pouco mais objetivada, ajuda um pouco nisso, porque acho que vocês leram o último

texto *do Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, em que trato dos “Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica”...

Mário: Ele é uma boa parte do capítulo sobre pedagogia [histórico-crítica da minha dissertação]... eu o utilizo.

Marcos: E a fala no curso que teve aqui que você faz todo esse resgate.

Mário: Ah é! No curso tem o vídeo. Além do texto, tem o vídeo¹¹. No vídeo são os antecedentes...

Saviani: Lá eu conto aquela história de como procedi num Colégio Estadual da periferia da cidade de São Paulo e, depois, numa escola de elite, o Colégio Sion, situado em Higienópolis, bairro nobre de São Paulo. Não sei se isso ajuda a entender ou desfazer aquela ideia de que sou só razão.

Marcos: Exatamente!

Saviani: Numa discussão no “IV Congresso Paulista sobre Formação de Educadores”, realizado em Águas de São Pedro em 1996, fui interpelado pelas colegas Ana Maria Saul, Nilda Alves, Regina Leite Garcia sobre a questão da sensibilidade. Alegavam elas que eu era muito racional, não deixando espaço para a sensibilidade. Lembro-me de que utilizei umas metáforas poéticas para responder ao questionamento delas: trouxe à baila a primeira estrofe do soneto *Língua Portuguesa*, de Olavo Bilac:

*“Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...”*

Observei, então, que é preciso extrair e trazer à tona o ouro nativo que está escondido na ganga impura. Em seguida, mencionei também uma frase do *Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry: “O essencial é invisível aos olhos”. Ou seja: não basta ficar no que é visível, no que é diretamente sensível, porque, se o essencial é invisível aos olhos, é preciso ultrapassar o plano da sensibilidade. Aliás, é isso que foi destacado por Marx quando afirmou que, se a essência coincidissem com a aparência, não haveria necessidade da ciência e da filosofia.

Mas, com o movimento da Escola Nova penetrou com força na educação a ideia de que o sensível, o afetivo teria precedência sobre o lógico, o racional, o que foi reforçado com a ênfase que se deu à psicologia, desembocando numa espécie de psicologismo pedagógico. Vejam o caso da Ana Maria Saul: ela se formou em pedagogia e fez o mestrado em psicologia educacional, tendo como orientador o Prof. Joel Martins que foi, também, meu orientador no doutorado. Coincidentemente, fiz parte da banca examinadora de sua dissertação, que foi a primeira banca de que participei.

Eu havia defendido minha tese em 18 de novembro de 1971 e ela defendeu sua dissertação na primeira semana de dezembro do mesmo ano. Sua dissertação

¹¹ Para assistir esse vídeo, acesse o link: <http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/S7NU7X1XS2K1/>
Crítica Educativa (Sorocaba/SP), Vol.1, n.1, p.163-217, jan. /jun. 2015 ISSN: 2447-4223

versou sobre “Modelo da pesquisa em ação aplicado ao treinamento de professores”. Vê-se como na pesquisa-ação, a ênfase na prática e na cotidianidade já se fazia presente. Diante desse quadro formei o entendimento de que era preciso focar naquilo que é o papel próprio da educação escolar, que é o acesso aos conhecimentos sistematizados. Portanto, a referência básica é a ciência, é o domínio dos conhecimentos científicos.

Daí, a imagem de “muito racional” que me foi atribuída. No entanto, a verdade é que os conhecimentos científicos já estão na própria cotidianidade, estão na vida, sendo impossível viver hoje sem esses elementos. Vejam, por exemplo, as campanhas de vacinação em que se conclama a população a comparecer aos postos de saúde para tomar vacina. A vacina é para quê? É para evitar a contaminação dos micróbios... Mas os micróbios são invisíveis aos olhos. Para detectá-los é preciso utilizar instrumentos que foram produzidos pela humanidade ao longo da história do desenvolvimento científico. E a escola fica sendo sobrecarregada por uma série de demandas que a afastam daquilo que é essencial. E até a educação artística foi afetada por essa tendência. Eu fui acusado pela Ana Mae Barbosa de lutar contra a inclusão da arte no currículo escolar... Conhece a Ana Mae; não é?

Mario: Sim, orientada também do Paulo Freire; não é?!

Saviani: Ela nasceu no Rio de Janeiro, mas foi criada em Recife pelos avós. Cursou Direito na Universidade Federal de Pernambuco, concluído em 1960, mas nunca exerceu essa profissão. Consta que ela conheceu Paulo Freire num cursinho de concurso para professores. Ao analisar a redação em que ela dizia odiar a educação, Paulo Freire, numa conversa de cerca de três horas, a teria convencido que a educação também poderia ser, em lugar de repressora, libertadora. Diz ela que isso foi decisivo para que ela seguisse carreira no campo da educação. Passou a trabalhar na escolinha de artes do Recife. Em 1977, defendeu tese de doutorado na Universidade de Boston, tornando-se a primeira doutora em “Arte-Educação” no Brasil.

Mário: Trabalha com arte-educação.

Saviani: Recebi um e-mail, faz uns três anos, da professora Vera Penzo, dizendo que tinha sido lançado um novo livro na área da arte-educação¹² organizado pela Ana Mae Barbosa em que ela afirmava, no primeiro capítulo, que "Dermeval Saviani continuou sua campanha contra a arte no currículo" (p. 19). Vera me mandou essa informação, perguntando: “mas será que procede isso?!” Em resposta, enviei a ela o seguinte e-mail:

Prezada Vera:

Em atenção à sua mensagem o que posso dizer sobre a frase citada? Francamente, não sei de onde Ana Mae tirou essa conclusão. Essa posição jamais foi a minha. Ao contrário. Orgulho-me de ter, no início de minha carreira, em 1967, por uma circunstância fortuita da necessidade do Colégio da periferia de São Paulo no qual

¹² Trata-se do livro *Ensino de arte: memória e história*, organizado por Ana Mae Barbosa, lançado em 2008 pela Editora Perspectiva.

fui contratado para lecionar filosofia, ter sido instado a assumir a cadeira de história da arte que constava do currículo do primeiro ano clássico vespertino e noturno com apenas uma aula semanal. Além da raridade de licenciados nessa área era impossível à escola conseguir que um professor, com formação específica, se deslocasse até a periferia da cidade para lecionar apenas uma aula por semana. Assumi, então, a disciplina e desenvolvi um trabalho extremamente gratificante com os alunos de tal modo que lamento até hoje que, no ano seguinte, a disciplina tenha sido retirada do currículo impedindo a continuidade da experiência. Dou-lhe, ainda, um exemplo mais recente: em 2000 fui convidado a participar da Mesa Redonda "Currículo e Sociedade" no IX Encontro Anual da Sociedade Brasileira de Educação Musical - ABEM, realizado no dia 4 de setembro de 2000 em Belém do Pará. Transcrevo, para você, os dois últimos tópicos do texto base da exposição que fiz na referida Mesa:

4. O ensino de música e a educação integral

Se o sentido da educação se liga ao processo de produção da existência pelos próprios homens enquanto seres que necessitam aprender a se produzir a si mesmos, vê-se que educação não é outra coisa senão a promoção do homem. Mas o que significa, em termos educacionais, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

Ora, nessa colaboração entre os homens atuando sobre a situação e se comunicando entre si, descobre-se que o domínio do prático-utilitário não satisfaz. Como dizia Ortega y Gasset, "o homem é aquele animal para o qual o supérfluo é necessário". Portanto, a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da educação básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela educação infantil, o ensino fundamental e se completa com a conclusão do ensino médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas.

Abre-se aqui todo um campo para a educação artística que, portanto, deve integrar o currículo das escolas. E, nesse âmbito, sobrepõe, em meu entender, a educação musical. Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.

5. A educação musical e a organização curricular

À vista do exposto, fica claro que, segundo o meu entendimento, a educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar uma outra alternativa organizacional que envolve

a escola como um todo e que, no texto preliminar que redigi para encaminhar a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traduzi através do enunciado do artigo 18 do anteprojeto, nos seguintes termos: os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infraestrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica.

Com esse dispositivo eu estava querendo contemplar todo um conjunto de atividades que permitiriam incorporar aos currículos das escolas experiências artísticas reais como aquelas que são desenvolvidas regularmente em centros culturais, mas, infelizmente, à margem das escolas. Por esse mecanismo os alunos poderiam ter contato, em seu processo formativo, com o desenvolvimento real das artes, no nosso caso, da música, tendo acesso a programações musicais regulares superando, com isso, o caráter de certo modo artificial, infelizmente ainda muito frequente na disciplina educação musical tal como ministrada em grande parte das escolas públicas do nosso país".

Bem, você acha que se estivesse em "campanha contra a arte no currículo" eu teria escrito e apresentado num evento nacional o que acabei de transcrever?

Realmente não consigo alcançar que tipo de motivação levou Ana Mae Barbosa, cuja luta no campo da educação artística sempre admirei, a enunciar a referida frase.

Agradecendo por ter trazido ao meu conhecimento essa manifestação, que eu desconhecia, e por me ter possibilitado fazer esse esclarecimento, envio-lhe o meu abraço.

Dermeval.

Reitero, então: não sei de onde ela tirou esse tipo de conclusão. Talvez tenha sido no contexto daqueles debates que surgiam sobre currículo, quando cada área corporativa queria colocar como obrigatória sua área dentro do currículo das escolas. Eu tenho criticado isso mostrando que a escola começou a se converter num campo de disputa para os interesses corporativos. Os dentistas reivindicam o Serviço Dentário Escolar; os psicólogos, o Serviço de Psicologia Escolar; os assistentes sociais, o Serviço de Assistência Social Escolar[...].

Com a quantidade de escolas espalhadas pelo país, convenhamos que, por esse mecanismo, serão ampliados significativamente os empregos nas áreas que conseguirem entrar nas escolas! Além disso, ocorre também o movimento para a inclusão de novas disciplinas no currículo escolar. Mas... de quantas horas semanais é composto o turno escolar? Vinte horas! Se cada disciplina tiver duas horas, vão caber no máximo dez disciplinas na grade horária do currículo. Para entrar outra, será necessário reduzir o número de aulas de alguma ou expulsar alguma outra. Mas é assim.

Pretende-se introduzir tudo na escola. Agora, com essa onda pós-moderna, com tudo fragmentado, parece que arrefeceu um pouco a luta pela introdução de novas

disciplinas. Então, fala-se em componentes, em conteúdos que devem ser tratados nas escolas. E o próprio Congresso Nacional fica aprovando propostas desse tipo. Ficam perdendo tempo, discutindo a introdução de disciplinas casuísticas na escola, em lugar de discutir coisas mais relevantes e necessárias para a organização do ensino do país. Recentemente o que foi que aprovaram?

Mario: Eu vi uma sobre desastres naturais, questão de risco [...] ... ele incluiu na questão de educação ambiental. Não que o problema dos desastres não possa ser uma problemática... para partir da prática social... porque muitas comunidades tem[...], mas é essa questão mesmo de ir incluindo e perdendo de vista [o que é nuclear].

Saviani: Isso já vinha desde antes. Quando fiz a análise das reformas do ensino em minha tese de livre docência, que resultou no livro *Política e educação no Brasil*, na discussão da Lei 5.692/71 também apareceu uma proposta de um deputado de colocar xadrez como disciplina obrigatória, porque é importante desenvolver o raciocínio e, na justificativa, se referia ao “nosso popular Mequinho” que teria projetado o Brasil no mundo com sua habilidade enxadrística... Você lembra do Mequinho?

Marcos: Lembro!

Saviani: Era um jogador de xadrez de expressão mundial[...] Nos debates que travei sobre essas questões eu me posicionava contra essa tendência de sobrecarregar as escolas, dificultando-lhes o cumprimento de seu papel específico. Afirmava, então, que a escola tem um núcleo e que é necessário garantir espaço para o desenvolvimento de seu núcleo central. Na escola elementar, por exemplo, o núcleo central é dado pelo aprendizado da leitura, escrita, cálculo e pelas noções básicas da ciência da natureza e da ciência da sociedade (*societas rerum e societas hominum*, conforme Gramsci). Isso é o fundamental. Claro que pode ser enriquecido por outras atividades, em caráter complementar. Nunca, porém, ocupando o espaço daquilo que constitui o núcleo central do currículo.

Marcos: Em detrimento dele...

Saviani: E o espaço para aquelas funções básicas se perde. Fica esse problema porque, a própria música[...] Como é que eu desenvolvo a percepção musical? Não dá para desenvolver a percepção artística, de modo geral (estou usando a música aqui, por conta do exemplo que dei). Mas como é que eu desenvolvo isso? Não dá para desenvolver sem o domínio daqueles instrumentos básicos. Se eu não aprendo a ler, como é que eu vou ter acesso às obras da literatura? Como é que eu vou ter acesso à própria música na sua forma sistemática que envolve as informações sobre o caráter da música? E as partituras, então, nem se fala[...]. É esse o problema. Aí nós vamos chegar num ponto que já entra na questão que eu queria levantar a partir do seu texto [cf. nota de rodapé 7]... que é a seguinte: você analisa o conceito de práxis, depois o conceito de *catarsis* e aí entra no conceito de catarse como referência para a avaliação das ações dos movimentos sociais...

Marcos: É isso!

Saviani: Aí você diz: “Todavia, as '*catarsis*' inerentes ao desenvolvimento dos processos educativos pode adquirir perfil reprodutor ou conservador da realidade vigente ou em uma formação econômica e social. De maneira que, se se pretende avaliar os resultados dos processos educativos desenvolvidos pelos agentes sociais, especificamente dos que se assumem como transformadores da realidade vivida, como é o caso de muitas ONGs, sindicatos e partidos políticos, deve-se considerar a necessidade de identificar as '*catarsis*' que promovem.”

Mais adiante, você vai dizer: “A práxis educativa desenvolvida por esses sujeitos educacionais adquire perfil conservador da totalidade social quando promove um tipo de *catarsis* que mantém a consciência dos educandos no nível econômico-corporativo, da qual resultam ações que até transformam os indivíduos, tornando-os aptos a, com sua ação, promoverem mudanças na vida pessoal e no ambiente comunitário (o micro-cosmos por ele vivido), mas não conseguem impactar as estruturas e superestruturas que caracterizam a vida social como um todo, pois a ação resultante da consciência “econômico-corporativa” é bastante limitada e acaba sendo incorporada na dinâmica societária e, por conseguinte, na reprodução do modo de vida vigente.” Bom, o que eu pensei foi o seguinte: “Mas se fica no âmbito do econômico-corporativo, então, não ocorreu a catarse”, porque a catarse não é a passagem do nível econômico corporativo para o nível ético-político?

Marcos: E do nível egoísta-passional para o econômico-corporativo? Também ocorre um processo catártico! Eu imaginei isso. O primeiro nível da consciência política, segundo Gramsci, é o egoísta-passional, que pode avançar para o segundo, mas ainda limitado, porque econômico-corporativo. Na passagem ocorre uma catarse, uma superação do nível de consciência anterior, muito embora não alcance o nível ético-político. É uma cadeia de sínteses, justamente naquela perspectiva que o Senhor estava dizendo: ela não é um produto final, ela faz parte de todo o processo. Ao se avaliar os movimentos sindicais, por exemplo, o que se percebe em muitos casos é uma superação dos níveis da consciência em diferentes momentos... do primeiro nível de consciência egoísta-passional ao econômico-corporativo, mas para aí. Não se tem a passagem ao outro nível, que poderia produzir um outro tipo de consciência e um outro tipo de ação.

Saviani: Sim, então... Mas você tinha retomado Gramsci antes, na página 543, dizendo o seguinte: “Gramsci utiliza o termo '*catarsis*' para expressar a visão que tem deste problema e, assim procedendo, sugere caminhos a serem seguidos para que as classes subalternas possam agir para se tornarem hegemônicas, construindo uma realidade que atenda às suas necessidades e interesses, e não aos da classe dominante e dirigente.

Diz Gramsci... aí você o cita literalmente: “Pode-se empregar a expressão '*catarsis*' para indicar a passagem do momento puramente econômico (egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da necessidade à liberdade. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de

novas iniciativas. A fixação do momento 'catártico' torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis, o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético." Então é a passagem desse momento ao momento ético-político. Agora, daria para chamar de catarse aquele início?

Marcos: Entendi! Na verdade, esse texto surgiu a partir de uma discussão anterior que eu trabalhei com o conceito de catarse. Analisando, por exemplo, as práticas...

Saviani: Você fala catarse? [Saviani acentua o som de "z" da última sílaba da palavra catarse] Acho que é catarse [Saviani indica o som de "s" na última sílaba].

Marcos: É, mas aí teria também *catarsis*, que foi a expressão que empreguei no texto.

Saviani: *Catarsis*.... *Aqui* é porque está no latim. No português traduz-se catarse.

Marcos: Catarse [Marcos acentua o som do "s" na última sílaba] é... Bem, essa discussão me surgiu ao avaliar algumas experiências educativas dos movimentos sociais, quando eu cheguei a alguma conclusão a partir da seguinte questão: uma cooperativa transforma o indivíduo? Faz com que ele tenha uma outra consciência e prática social? Sim! Uma cooperativa dessas mais articuladas ao desenvolvimento econômico capitalista transforma o sujeito?

Sim! Mas o referido sujeito passa por uma transformação muito limitada, sem impactar a estrutura social em que ele está vivendo. Existem processos educativos desenvolvidos pelo cooperativismo que fazem isso: transformam a consciência e a prática social dos sujeitos. Estou usando cooperativismo, mas poderia citar outro trabalho social... de uma ONGs, por exemplo. A ONG que trabalha aqui ao lado da Unicamp, que faz trabalho artesanal com bonecas com as crianças e adolescentes, o Grupo Primavera¹³, é um exemplo, mas há também uma série de outras organizações sociais desse mesmo perfil.

Eles transformam o sujeito, o indivíduo? Transforma! Transforma a consciência dele? Transforma! Transforma as práticas sociais comunitárias? Transforma! Só que a transformação é limitada. E é aí, nesse texto citado, referindo-me ao conceito de práxis, que eu anuncio outro conceito que eu tentei construir antes¹⁴, que é o de

¹³ Marcos refere-se à ONG intitulada "Grupo Primavera - Educação que transforma", situada na região do Jardim São Marcos, em Campinas, região periférica da cidade. No *site* (<<http://gprimavera.org.br/>>), ao procurar responder "Quem somos, eles informam que "O Grupo Primavera acredita no poder transformador de mulheres educadoras no ambiente familiar. As meninas formadas na entidade devem ser multiplicadoras de conhecimento e informação no futuro, tornando-se capazes de transformar a realidade a sua volta e contar uma nova história. E como alcançar esse objetivo? Recuperando a sua autoestima e as fazendo acreditar que é possível mudar o seu futuro ao resgatar valores e desenvolver habilidades que promovem a inserção social." (Acessado em 03/07/2015). Segundo as informações no mesmo referido site, eles atendem "Mais de 500 meninas e adolescentes e suas famílias; Mais de 2000 moradores da comunidade do Jardim São Marcos e região; Mais de 20 escolas da cidade de Campinas."

¹⁴ Cf.: MARTINS, Marcos Francisco. Educação sócio-comunitária em construção. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n.28, p.106-130, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/arto8_28.pdf>. Acesso em: 01/07/2015.

práxis comunitária. Por ele eu procuro descrever um tipo de práxis que ocorre por meio de ações educativo-políticas desenvolvidas em uma ambiente restrito, que abarca o indivíduo e a comunidade que está ao redor dele. Esse tipo de práxis comunitária produz uma catarse no indivíduo, mas uma catarse limitada, isto é, uma elevação do nível de consciência que resulta em um novo tipo de ação individual e comunitária, mas que não impacta a estrutura social.

A ação educativo-política que impacta a estrutura social é a que chamei, no referido texto [cf. nota de rodapé 7], de práxis social, que resulta em outro tipo de catarse, fazendo a consciência avançar do econômico ao ético-político. Por ela, a ação poderia ter um impacto no contexto social global. Esses dois conceitos [práxis comunitária e práxis social] me possibilitam avaliar as práticas educativas dos movimentos sociais a partir das catarses que promovem... são instrumentos teórico-conceituais para eu avaliar concretamente a ação das ONGs, de algumas instituições, de alguns movimentos sociais [...].

Entende isso? Então, eu formulei esse conceito de práxis comunitária [segundo o qual se] produz uma catarse, mas uma catarse bem limitada.... Está nesse texto aí... práxis comunitária que produz uma catarse, mas uma catarse que implica numa transformação da consciência e da ação social do indivíduo com limitado impacto histórico, enquanto que a práxis social produz um outro tipo de catarse, isto é, uma transformação na consciência e na ação do indivíduo, que resulta em impacto na estrutura social. Então, eu separei a práxis em dois tipos: a práxis comunitária e a práxis social, cada qual resultando num tipo de catarse. Daí esse texto ter sido publicado numa revista que diz respeito à avaliação, pois o interesse é avaliar a atividade educativa desenvolvida por essas entidades. Entende? Agora eu não sei... Agora o Senhor está falando[...].

Eu chamei isso de catarse, essa transformação que o indivíduo passa quando articulado por uma ONG, por uma fundação, por exemplo. Eu usei o conceito de catarse porque percebo que ele se reporta a uma transformação da consciência e da ação, o que ocorre nas ações das ONG's, mas de maneira bem limitada em se tratando do impacto na estrutura social, da transformação dela.

Saviani: Então... não sei... Eu me ative mais ao ponto de chegada que Gramsci anuncia aí que é o nível ético-político, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Uma distinção que eu faria, ligando os conceitos de catarse e de segunda natureza é que ocorre a catarse quando se dá a incorporação. No campo educacional tem-se essa incorporação de elementos que não contém, diretamente, em si, a direção ideológica. Veja o exemplo que eu tinha dado da alfabetização: com a alfabetização ocorre a incorporação subjetiva da estrutura objetiva da língua e que passa a operar como se fosse natural e se torna irreversível.

Quem aprendeu a ler não pode mais colocar entre parênteses esse nível. Ele não pode dizer: “Tá bom, eu fui alfabetizado, mas agora eu não quero mais agir como alfabetizado, eu vou voltar a agir como um analfabeto.” Não tem volta. Não dá para ele desaprender. Não é alguma coisa física que ele botou ali e agora resolve que não

quer mais. Então, tira dali e joga fora ou põe num outro lugar. Isso não é possível, porque passou a fazer parte da sua estrutura interna, está incorporada, o termo está dizendo, faz parte do corpo, é uma segunda natureza. Isso eu considero que cabe no conceito de catarse. Mas dizer que ele, por estar alfabetizado, vai atuar transformadoramente no mundo, na sociedade, já implica outro passo. Porque aí, sim, entra aquela questão que você coloca: essa nova condição pode ser utilizada não apenas para a transformação, mas para a conservação. Quanto ao nível econômico-corporativo, permanece a questão: será que dá para dizer que nesse nível já ocorre a catarse?

Marcos: Então, o que me motivou, Professor, na verdade, a pensar sobre isso não foi o exemplo de alfabetização... eu o convido a pensar sobre algo que tem sido muito presente na prática educativa dessas ONGs, de alguns movimentos sociais, que é o tal do empreendedorismo. Eles tem tomado algumas iniciativas que transformam o sujeito que não tem a mínima... como eu poderia dizer... a mínima iniciativa em um sujeito completamente ativo, segundo uma ideologia marcada por uma razão instrumental muito claramente definida.

Então, transforma aquele sujeito, formata aquele sujeito, que passa a ter um novo nível de visão de realidade e uma nova ação na realidade, segundo as estruturas da lógica de funcionamento, da dinâmica do mundo capitalista. Esse sujeito é, efetivamente, transformado na sua própria consciência e na sua ação, segundo a lógica capitalista. Bem, eu estou pensando aqui como Gramsci avaliou a cultura... Eu não sei se esse é o termo, mas talvez sim... a cultura presente nos Estados Unidos, que ele avaliou em *Americanismo e fordismo*¹⁵. O que se tinha lá [nos EUA] era diferente do contexto da Europa. Havia um peso cultural na Europa que impedia, muitas vezes, o desenvolvimento de alguns processos, como o catártico. Agora... nos Estados Unidos era muito mais fácil, dado que não tinha nos Estados Unidos aquele peso institucional europeu.

Isso possibilitou a construção nos Estados Unidos, sob o ponto de vista da consciência e da ação dos sujeitos, de um outro homem, completamente maleável, pronto para ser adaptado ao modo de vida capitalista. Podemos dizer que o homem americano passou por um processo catártico? Eu penso que sim! Isso que as ONGs fazem com o conceito de empreendedorismo, formando o sujeito de acordo com esse espírito empreendedor, pode ser identificado como catártico? Eu penso que sim! Porque o sujeito abandona um nível de consciência e passa a ter um outro.

E esse outro nível de consciência se incorpora nele como uma segunda natureza e ele só consegue olhar para o mundo depois a partir dessa segunda natureza, que foi incorporada nele como um espírito empreendedor. Ele sofreu um processo catártico? Eu penso que sim! Agora, a práxis que ele desenvolve não é transformadora da estrutura social, ela é limitada. Foi com esse intuito que eu me apropriei do conceito de catarse de Gramsci e do conceito de práxis. Entende? Eu

¹⁵ Marcos faz referência ao Caderno 22, de Antônio Gramsci, intitulado *Americanismo e fordismo*, publicado em: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*: temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4, p. 237 a 282.

os utilizei para avaliar isso que concretamente é meu objeto de pesquisa. Os sujeitos ligados às ONG's passam por processos de transformação da consciência e da ação? Olha, passa, e de maneira radical! Veja aquilo que a FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas – Fundação Odila e Lafayette Álvaro) faz, por exemplo, aqui em Campinas ... é uma lavagem cerebral. O negócio é impressionante... como o sujeito sai daqueles cursos que eles desenvolvem lá. Ele passa por um processo de profundo impacto na sua consciência e a sua ação, e se transforma depois daquilo. Ele vira “voluntário”, ele vira “empreendedor”, ele vira uma coisa diferente do que ele era e isso se incorpora nele, muitas vezes, como um *habitus*. É isso?

Saviani: Então, pois é...

Marcos: Agora, ao utilizar essa passagem do conceito de Gramsci... penso que Gramsci está se reportando a outro processo... Eu estou tentando historicizar um pouco como é que eu me aproprio desses conceitos gramscianos. Concordo que o Gramsci está tratando de outra coisa e não disso que eu estou pesquisando. Mas eu o tenho utilizado para analisar as práticas educativas dos movimentos sociais que, ao meu ver, hoje, grande parte deles, desenvolvem uma práxis que eu identifico como comunitária, que transforma o sujeito. Mas transforma o sujeito para torná-lo completamente adequado à dinâmica e à lógica social capitalista... portanto produz nesses sujeitos a catarse. Agora, não é essa catarse que impactaria a estrutura social, que transformaria radicalmente a estrutura social. Foi assim que eu me apropriei desse conceito para fazer um instrumento de análise daquilo que é meu objeto de pesquisa hoje em dia.

Saviani: Mas eu fico pensando: será que uma lavagem cerebral pode ser assimilada a esse conceito de catarse?

Marcos: Lavagem cerebral no sentido de transformar a consciência e fazer com que o indivíduo tenha uma nova postura frente à realidade. Não só no sentido intelectual, mas no sentido social da atuação dele também.

Saviani: Estou pensando, por exemplo, naquele conceito de catarse artística e estética, do senso comum, já abordado em nossa conversa; e depois, quando discutimos a tese da Natália eu observei que naquele sentido corrente a catarse tinha muito de alienação. Mesmo no nosso caso, naquele contexto da ditadura, da repressão... E aí íamos ao teatro, ao show, assistíamos àquela peça, ouvíamos e aplaudíamos aquelas músicas e saíamos todos eufóricos, com a alma lavada...

Marcos: Aliviados.

Saviani: ...aliviados... Alienação, não é? Porque não muda nada da realidade. A realidade continua ali. A repressão continua [...]. Simplesmente há um alívio, o que significa que se tornou mais suportável. Até corresponde àquele conceito original de catarse lá de Aristóteles, da arte como purgação provocada pela vivência no campo artístico do sentimento de terror e piedade quando o herói, por alguma falha de encaminhamento, cai em desgraça. Quando ele deveria ser glorificado, ele cai em desgraça. É a tragédia! Ao presenciar aquilo o espectador, de uma certa forma, tem uma purificação com esse sentimento de terror e piedade, na medida

em que a vida real se torna mais suportável. Mas, penso eu, temos aí um componente de alienação que o conceito de catarse que se desenvolveu no marxismo por meio de Gramsci, Lukács, Vigotski, não endossa. É assim também que eu vejo a crítica... não sei se eu deixei marcado aqui... a crítica de Vigotski à Psicanálise.

Mario: Que ela [Natália Botura, na tese de doutorado] incorpora também...

Saviani: Quando ela diz aqui: “Sobre a psicologia da arte, Vigotski critica essa visão limitada que a Psicanálise tem da arte. O efeito da obra de arte e da criação poética é integralmente deduzido dos instintos mais antigos que permanecem imutáveis ao longo de toda a história da cultura. E o efeito da arte se restringe integralmente a um campo estreito da consciência individual. É indispensável dizer que isso contraria fatalmente todos os fatos mais elementares da verdadeira condição da arte e do seu verdadeiro papel. É por essa razão que se considerarmos a arte do ponto de vista da psicanálise fica absolutamente incompreensível a sua evolução histórica, a mudança das suas funções sociais. Porque desse ponto de vista a arte sempre foi, dos primórdios aos nossos dias, uma expressão permanente dos instintos mais antigos e conservadores. Se a arte se distingue do sonho e da neurose, distingue-se antes de tudo porque seus produtos são sociais à diferença do sonho e dos sintomas de doenças”. Então... não sei [...]. Penso que esse sentido do ético-político, claro que tem uma direção muito clara em Gramsci, mas acho, na linha que você observou, do *Americanismo e fordismo*, que esse sentido ético-político não tem apenas a matriz do revolucionário...

Marcos: Exato!

Saviani: ...socialista, comunista [...].

Marcos: Liberal também.

Saviani: É, liberal também, mas naquele sentido da revolução burguesa, o que a revolução burguesa realizou. Então, ela conformou um novo caráter ético-político, conformou a sociedade de uma outra maneira. Mas essas experiências a que você se referiu, não sei até que ponto...

Marcos: Então, é uma reflexão que eu tenho feito. Exatamente isso! Eu encontrei no conceito de catarse algo que me possibilita explicar o que eu quero entender e explicar. Veja, por exemplo, o que o toyotismo tem feito com a formação de trabalhadores. É uma completa modificação no processo de formação, considerando o processo de formação anterior orientado pelo fordismo. É uma completa reformulação... inclusive na visão de mundo que o sujeito tem. Que conceito eu utilizo para caracterizar isso? A mim me parece que esse trabalhador toyotista é explorado, também, na sua subjetividade.

Ele é explorado na objetividade da força de trabalho e ele é formado para isso, mas também para ter uma nova postura frente a realidade. Que conceito eu utilizo para expor isso? Eu encontrei no conceito de catarse um conceito que me possibilita explicar aquilo que ocorre nos processos educativos desenvolvidos pelos movimentos sociais, que é transformação da estrutura social ou do indivíduo singular e das comunidades, a partir do que acontece com a superação da

consciência inicial e da ação dela decorrente, que me parece foi objeto de Gramsci *Americanismo e fordismo*. Tem sido muito evidente, hoje em dia, sobretudo, no trabalho das ONGs contaminadas pelo pós-modernismo, por essa nova perspectiva que a gente está vendo[...].

Quando eu digo lavagem cerebral, é isso: elas procuram conformar um novo homem. Esse trabalho que algumas ONGs realizam aqui, esse Grupo Primavera, é um negócio inacreditável de transformação das crianças em sujeitos completamente adequados ao modo de vida capitalista, de olhar a realidade e tentar observar nichos de oportunidades de negócio... e só. Elas passam por um processo de transformação radical. Grande parte desse processo pelo qual se tem formado um novo homem é um processo educativo.

E educativo no sentido mais escolar, mais formal do termo, inclusive, por atividades como conferências, cursos, palestras, etc. etc. Então, isso é um primeiro processo da minha busca por um conceito... Como é que eu posso, por meio de um conceito, avaliar os movimentos sociais, se são revolucionários, se têm a perspectiva socialista ou se são orientados por uma perspectiva liberal?... você não encontra movimentos sociais que dizem assim: “Olha, eu sou conservador e não quero transformar nada!” Eles querem transformar, mas transformar para quê? Transformar a consciência e a prática do indivíduo para quê? As práticas sociais que eu chamei de práxis comunitárias têm em vista o mundo liberal, o mundo burguês atual na sua atual fase do desenvolvimento.

Agora, é possível outra ação... Nós temos movimentos que trabalham numa outra perspectiva? Que também produz catarse? Sim, o MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terras), por exemplo. Tem outros, o MST é um. A pergunta que o senhor me faz: é possível utilizar o termo catarse que tem uma marca..., a passagem do egoísta-passional para o ético-político, é o ético-político revolucionário, socialista, etc.? É assim que me parece que o Gramsci está usando na passagem citada no artigo. Agora, é possível utilizar o conceito em outro sentido? Eu penso que sim!

Saviani: Mas eu penso que são duas coisas distintas. Uma é a contradição, a luta que há entre um movimento numa direção e um movimento na direção contrária. Agora, quando você, nessa passagem, diz que esse movimento... Você está falando do movimento na direção da transformação da estrutura social que, no entanto, fica no nível econômico-corporativo. Daí, minha pergunta: “Dá para dizer que isso é catarse?” Na passagem citada de Gramsci sobre o conceito de catarse ele se refere explicitamente à chegada ao nível ético-político. Nessas suas considerações que estamos discutindo você está num nível que, me parece, não corresponde ao conceito de catarse. Poderia, talvez, ser considerado como um processo que pode levar à catarse, mas só essa....

Marcos: Entendi.

Saviani: Essa foi a questão que me ocorreu. Agora, há o movimento oposto, que no caso já deixa de ser revolucionário. É conservador porque essa ordem já foi instituída. O que se quer agora é mantê-la, conservá-la. Então, se fazem os ajustes

e se procura formar as pessoas para que elas incorporem essa mesma estrutura, eventualmente, numa nova forma, para mantê-la.

Marcos: Como uma segunda natureza, como um *habitus*, etc.

Saviani: Sim!

Marcos: Por isso eu achei no conceito de catarse algo que me pudesse ajudar nesse sentido. Agora, essa primeira pergunta que você me fez, eu realmente não tinha pensado sobre ela. Se a passagem do movimento egoísta-passional para o econômico-corporativo já pode ser considerado como...

Saviani: Tendo ocorrido a catarse.

Marcos: ...tendo ocorrido a catarse.

Mário: Eu fiquei observando e pensei na questão de que a gente já tinha falado do conceito e da categoria. Em Gramsci a categoria de catarse expressa exatamente essa passagem completa... ao ético-político. Quer dizer, interessa ao Gramsci, e o que ele propõe enquanto categoria, como catarse é essa transformação da totalidade, do subjetivo, do objetivo, da estrutura, da superestrutura. E aí a questão do conceito em si, se é possível usar esse conceito que o Gramsci utiliza e sem colocar nele essa carga... aquilo que o está preenchendo, que é o ético-político. Porque ele trata disso também. Esse texto tem uma outra passagem do Gramsci onde ele fala dos momentos, e ele fala desses momentos, o momento egoísta passional... Ele dá o exemplo prático; na verdade, ele fala assim: “O padeiro, o fabricante, e depois eles se vinculam enquanto uma categoria. Depois, enquanto direito de pessoas numa democracia. Depois, enquanto um processo que ultrapassa tudo isso.” Ele usa esse exemplo, falando desses momentos que estariam no processo articulado, claro.

Saviani: É bom não esquecer o final da citação de Gramsci: “A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis, o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético”. Portanto, o conceito de “catarse”, em Gramsci, circunscreve-se ao âmbito da filosofia da práxis, isto é, do marxismo.

Marcos: Eu havia entendido o conceito de catarse como momentos mesmo e não como chegada. Foi por isso, talvez, que eu tenha me focado nisso.. Mário, já são uma hora...

Mário: Ah não... eu penso que...

Marcos: Tem mais alguma coisa?

Mário: Teriam duas coisas. Uma é a última questão.

Marcos: Acho que nós já tratamos disso.

Mário: É nós tratamos. Talvez, só não fazendo essa...

Marcos: Essa relação...

Mário: ... essa relação do método da Pedagogia Libertadora com o método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Marcos: Acho que só a última.

Mario: E a última questão: há alguma consideração que você gostaria de fazer sobre o conceito de catarse?

Marcos: Considerando que o Mário está fazendo uma dissertação, obviamente sobre isso.

Saviani: Não, acho que...

Marcos: Tratamos.

Saviani: Não haveria... seria o caso de pensar algo mais. No entanto, pelo limite também da hora, já devemos concluir. Claro que a gente poderia continuar conversando aqui, indo além. Mas há no roteiro uma última questão que não abordamos: *No que o método da PHC difere da leitura da Pedagogia Libertadora (Paulo Freire) que é mais próxima ao marxismo?*

Essa questão do Paulo Freire é alguma coisa que [...] não sei [...]. Porque é claro que as pessoas podem assumir a Pedagogia de Paulo Freire numa outra direção. No livro *História das Ideias (Pedagógicas no Brasil)* eu me refiro a Paulo Freire como uma pedagogia cuja proposta pode também ser traduzida em cinco momentos e pode ser assumida numa perspectiva marxista. Mas não sei se isto seria fiel ao que ele formulou como Pedagogia Libertadora. Não sei se isso não converteria a proposta dele já numa Pedagogia Histórico-Crítica.

Porque, no caso do Paulo Freire, não há uma ênfase nos conhecimentos sistematizados. Isso é alguma coisa que fica muito diluída. A ênfase é na prática, na experiência. E a postura dele, inclusive, não respalda a exigência de sistematização. A forma como ele assumia a educação, seja como professor, seja como gestor, quando de sua passagem pela Secretaria de Educação, não deu respaldo para isso. Prevalencia certo espontaneísmo[...].

Ele falava mais da experiência pessoal dele e nunca assumiu que ele tinha que reorganizar a rede escolar pública, dar uma direção. A posição dele era muito não diretiva. E nas aulas ele chegava e perguntava para os alunos o que eles queriam que fosse feito, não fazia avaliação, não tinha programa e no final do semestre atribuía nota 10 para todos os alunos. Eu tive essa experiência com ele na PUC de São Paulo. Com a aprovação da Anistia, em 1979, Paulo Freire foi liberado para retornar ao Brasil, o que aconteceu em 1980. Nesse ano eu havia iniciado meu trabalho na Unicamp, mas continuava em tempo integral na PUC de São Paulo, exercendo a função de coordenador da Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Filosofia da Educação.

A Unicamp se dispôs a acolhê-lo e a PUC de São Paulo também. Aí o Prof. Casemiro, que era vice-reitor acadêmico da PUC-SP, me chamou e disse: “O Paulo está vindo aí e nós vamos acolhê-lo em tempo integral, sem nenhuma pré-condição. Mas, por outro lado, a gente sabe que esta instituição não tem fontes próprias de recurso e de financiamento. Ela se financia com as anuidades dos alunos. É preciso, pois, prever uma disciplina para ele. Você não pode inserir na programação do próximo semestre uma disciplina para ele lá na Pós-Graduação?”

Claro que isso era possível. Então, pensei: vou entrar em contato com Paulo Freire em Genebra, na Suíça, para saber que disciplina oferecer?

Não! Isso não é necessário. Achei mais prático propor uma disciplina com um título genérico, para deixá-lo livre para fazer o que ele achasse mais interessante. Então, criei uma disciplina com a seguinte rubrica: *Alternativas em educação popular*. Quando ele chegar, se ele quiser discutir a experiência dele, as experiências dos alunos, se ele quiser desenvolver uma análise teórica sobre o sentido de educação popular, ele estará livre para fazê-lo dentro dessa rubrica.

Ele chegou, nós conversamos, expliquei para ele o encaminhamento, ele agradeceu. Eu falei para ele que nós tínhamos fixado o número máximo de 30 alunos, mas eu já sabia que iria haver uma pressão muito forte, com muitos alunos querendo se matricular na disciplina dele. Em todo caso eu estava esclarecendo aos alunos que não tivessem açodamento, porque o professor não vinha aqui para dar uma disciplina e ir embora; ele vem para ficar. Portanto, nos semestres seguintes ele vai estar aí dando disciplina[...].

Assim, quem não puder se matricular nessa primeira oportunidade, poderá fazê-lo nos semestres subsequentes. Depois, como a pressão, de fato, se revelou muito forte, eu tive uma outra conversa com ele e perguntei se ele acharia interessante desdobrar a disciplina em duas turmas. Assim, ele trabalharia com uma turma de 30 alunos e, em outro horário, desenvolveria a mesma programação com outra turma também de 30 alunos. Ele concordou imediatamente dizendo: “Sim, claro, a Universidade me recebeu tão bem que eu também tenho de colaborar com a instituição. Perfeito!”.

No ano seguinte resolvi convidá-lo para dar uma disciplina no doutorado para uma turma de ingressantes composta por apenas seis alunos. Era uma disciplina que tinha como conteúdo a discussão das dissertações de mestrado e dos projetos de tese de doutorado dos alunos. Conversei com ele, ele topou, achou interessante. Então, eu lhe disse: “Pois é, agora a gente precisa fazer o programa”. Aí ele: “Ah, sim, sim. Eu já pedi para uns alunos fazerem, eles já estão cuidando disso...” Ele pensou que se tratava do programa da disciplina ministrada no ano anterior, porque ele não havia feito o programa e estava havendo um problema: os alunos vinculados como professores a outras instituições, que haviam sido liberados para cursar a disciplina, precisavam comprovar, anexando o programa. Então, eles iam à Secretaria e pediam cópia do programa, mas obtinham como resposta que isso não era possível porque o professor não havia encaminhado à Secretaria a programação. Para resolver esse problema, a solução encontrada foi reconstituir o programa a partir das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Marcos: Uma disciplina sem programa...

Saviani: Então, eu disse a ele: “Não, não, não é aquela. Para aquela já está encaminhada a solução. Eu estou me referindo a essa disciplina que vai começar em março”. Ao que ele retrucou: “Mas como tu queres que eu já faça um programa se a disciplina vai tratar das dissertações dos alunos e dos seus projetos de tese?” Aí eu abri um gavetão desses arquivos de aço em que eu arquivava as pastas das

minhas disciplinas e peguei a disciplina que eu tinha organizado para o mestrado, *Filosofia da Educação*, que eu tinha assumido, porque não era eu quem dava essa disciplina antes... Mas aí eu vi que a coisa estava muito dispersa e a gente estava formando mestres em Filosofia da Educação que não sabiam o que se passava na área.

Porque eles cursavam Antropologia Filosófica com o Prof. Newton Aquiles Von Zuben, Teoria do Conhecimento com Geraldo Tonaco, Fenomenologia e Psicologia com a Professora Fernanda Beirão. Comigo eles cursavam Problemas da Educação... Filosofia da Educação circulou entre diferentes professores com uma programação frequentemente organizada de forma monográfica. Nessas condições o aluno completava os créditos em disciplinas e fazia uma dissertação sobre um tema, que às vezes era um autor. O Gadotti, por exemplo, que foi aluno nosso, fez a dissertação sobre Georges Gusdorf.

Eu tive uma orientanda que fez sobre Lubienska. Assim, os alunos saíam mestres em Filosofia da Educação, mas sem necessariamente saber o que se passava na área, quais eram as principais concepções, qual era a literatura que conformava essa área. Então, eu assumi a disciplina e fiz uma programação centrada nas principais concepções de filosofia da educação. E lá eu especificava os temas, semana a semana, indicando as leituras pressupostas, ou seja, aquilo que eu pressupunha que eles já deviam saber, listava as obras de referência, isto é, as matrizes de cada concepção, colocando na sequência as leituras obrigatórias, aquelas que semana a semana os alunos deviam ler e discutir em classe e acrescentava, ainda, as leituras complementares, os textos que eram recomendados aos alunos para aprofundamento de cada uma das tendências. Estava tudo bem especificado ali, semana a semana.

Depois peguei um outro programa, que era daquela mesma disciplina proposta a ele, que eu tinha ministrado em outra turma de doutorandos ingressantes e mostrei a ele dizendo: “Essa aqui foi nesses moldes”. E lá eu tinha indicado o objetivo da disciplina e acrescentei a observação: a disciplina será centrada nos trabalhos produzidos pelos alunos. E apresentei o cronograma, semana a semana, distribuindo os temas das dissertações e o enunciado dos projetos dos alunos. Estava lá o programa inteiro. Falei então: “É isso que é preciso fazer.”

Ele me indagou: “Tu me ajudas nisso?” Respondi: “Está bem, vou fazer um esboço e depois te mostro”. Para o outro encontro botei duas modalidades de programa: uma bem detalhada, para mostrar a ele que se a gente estivesse em uma instituição rígida, enquadrada, que estivesse cobrando da gente um esquema de formulação de programa que tivesse objetivos gerais, objetivos instrucionais, metodologia, formas de trabalho, mesmo assim, nós poderíamos atender a essa exigência sem deixar de trabalhar em consonância com nossa concepção de educação; a outra modalidade foi redigida de forma genérica, apenas indicando o objetivo da disciplina e observando que seria desenvolvida com base nas dissertações e nos projetos de tese dos alunos.

Eu queria, na verdade, integrá-lo na vida universitária porque eu sabia que, afinal de contas, ele tinha tido uma experiência rápida lá no Recife. Tendo se formado em Direito, começou a trabalhar no serviço de extensão universitária com educação popular e educação de adultos, e se projetou com a proposta de alfabetização. Em consequência, no início de 1964 ele deveria coordenar um amplo programa nacional de alfabetização a convite de Paulo de Tarso, então Ministro da Educação. Mas veio o golpe militar, acabando com tudo isso. Aí ele teve uma curta passagem pela Bolívia, trabalhou por cinco anos no Chile e, depois de um ano como professor visitante em Harvard, foi para Genebra, na Suíça, trabalhar como consultor educacional no Conselho Mundial das Igrejas. Não vivenciou, portanto, as condições específicas que caracterizam o trabalho docente nas universidades. Então eu pensei, vou ajudá-lo a se introduzir aqui no trabalho que nossa equipe desenvolve na Pós-Graduação. E iniciei esse esforço com a questão da programação da disciplina.

Marcos: Com os dois planos?

Saviani: Mostrei os dois planos nos quais eu havia posto, no cabeçalho: Professor da disciplina: Paulo Freire e, ao final, de novo o nome dele com um espaço para a assinatura. Ele olhou, bateu os olhos rapidamente sobre os dois planos, afastou aquele bem especificado e, tomando aquele genérico, mais simples, assinou acima de seu nome e me perguntou: “Como faço para providenciar as cópias para os alunos?” Eu falei: “Isso é simples. Aí em frente a esta sala, no corredor, há uma Xerox, que é de uso prioritário dos docentes. Então você pode chegar lá e dizer quantas cópias, são seis alunos, pode tirar dez cópias e distribuir aos alunos na primeira aula”.

O programa tinha apenas uma página. Aí ele foi... E nossa conversa parou aí. Não houve aquela preocupação em trocar ideias, como era definido o currículo do curso, os programas das disciplinas, o processo de elaboração das dissertações e teses, como funcionava o Programa, as reuniões do colegiado, relações com departamentos, com a graduação... E aconteceu o seguinte: o Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo, também da PUC-SP, que era coordenado pela Ana Maria Saul, quis atraí-lo para oferecer disciplina lá. Então, ele ofereceu a disciplina do mestrado lá e essa no doutorado conosco. Depois, o Programa de Supervisão e Currículo o absorveu e ele ficou ministrando disciplinas lá. Nós, da Filosofia da Educação não nos preocupamos com isso porque, do ponto de vista funcional, nossos alunos podiam cursar disciplinas nos vários programas.

Logo, podiam cursar a disciplina dele, mesmo sendo oferecida por outro Programa. Já era assim que, por exemplo, nossos alunos frequentavam as disciplinas do [Octavio] Ianni e do Florestan [Fernandes] no Programa de Ciências Sociais. Até um dia, cruzando lá no corredor com o Florestan, ele disse: “Ah, eu tenho alunos do seu Programa fazendo minha disciplina. E por sinal são os mais interessados, os mais dedicados”. Claro, eles iam lá porque tinham interesse. Não eram disciplinas que tinham de cursar por obrigação institucional. Eles iam fazer porque estavam interessados em função da sua pesquisa, da sua preocupação teórica.

Então, Paulo Freire passou a lecionar a disciplina lá no Programa de Supervisão e Currículo. E surgiu até um boato de que tínhamos dispensado o Paulo Freire... Que o Programa de Filosofia da Educação era de outra linha... E não havia nada disso. Nosso relacionamento foi sempre muito tranquilo, muito bom. Mas havia apenas essa diferença de foco...

Marcos: Essa assistemática.

Saviani: Ele não tinha preocupação em sistematizar, dar fundamentação. Daí vem a pergunta de vocês: como é que a teoria de Paulo Freire pode se compatibilizar com essa preocupação que tem a Pedagogia Histórico-Crítica? É claro que se você ler os textos dele e pegar aquele veio do processo de transformação, constata-se que ele está buscando isso, está sintonizado com os interesses populares, dos trabalhadores, tem uma discussão que faz sentido a partir dos livros *Educação como Prática de Liberdade e Pedagogia do Oprimido*.

Eram textos críticos e, embora na linha do nacionalismo desenvolvimentista e na perspectiva do solidarismo cristão, eram ricos. Eu, quando professor de Filosofia da Educação na Pedagogia, adotei o *Educação como Prática de Liberdade*. Comecei a lecionar em 1967, foi quando o livro saiu aqui no Brasil. Então era leitura obrigatória. A gente analisava sem maiores problemas. O pessoal falava em censura, mas eu nunca tive esse problema. Mas também eu sempre raciocinei em termos de que, por vezes, operava mais a autocensura do que a censura propriamente. Porque ficava aquele clima de que havia alguma coisa proibida. Os professores encarnavam isso.

Então, se um aluno fazia uma pergunta que o professor imaginava que podia ter implicações, aí, ou ele dizia que aquilo não era objeto da disciplina, portanto, não cabia discutir, ou então ele fazia um clima de suspense. Eu tratava essas questões de caráter político com a mesma naturalidade com que tratava as demais questões. Uma vez uma aluna fez essa observação: “Acho interessantes suas aulas porque você trata das questões políticas, da crítica à estrutura social, da mesma forma que você trata das necessidades biológicas da população”.

Porque eu utilizei aquele esquema que eu desenvolvi no livro *Educação brasileira: estrutura e sistema* da análise da estrutura do homem, que ajustei para a análise da estrutura do homem brasileiro. Então, eu analisava o “a priori” físico, as condições do meio físico, fazendo a análise do meio físico e a crítica aos manuais didáticos de geografia. Na sequência, o “a priori” biológico, com a análise das condições de saúde do homem brasileiro, depois o “a priori” psicológico, e no “a priori” cultural abordava as perspectivas antropológica, histórica, sociológica, econômica, política.

Na econômica entrava a crítica da situação econômica do país. Na política, a crítica do regime. Então, utilizei, por exemplo, um texto de Hélio Jaguaribe, que tinha saído na revista do Sartre na França, *Les Temps Modernes*, que a [editora] Civilização Brasileira traduziu aqui. O texto se chama *Brasil: estabilidade social pelo colonial-fascismo?* Nele, Jaguaribe fazia a análise das formas de governo, caracterizando o regime brasileiro como colonial-fascista. Para cada um desses

temas eu organizava um texto que integrava um conjunto que denominei de “Textos de leitura para seminários”. Eu os distribuía para os alunos analisarem com uma semana de antecedência, preparando-se para a discussão nos seminários que ocorriam nas aulas. Os textos se encerravam com questões que eu colocava para estimular a discussão dos alunos.

Marcos: Isso em 71, 72, por aí?

Saviani: Isso... deixa eu ver...

Marcos: Pós AI-5, é isso?

Saviani: Trabalhei dessa forma de 1968-1969 até 1975 na disciplina Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia. A disciplina era anual com três aulas semanais.

Marcos: Período complicado. Duro!

Saviani: É 69, porque no final do ano eu fiz aquele texto *Esboço de formulação de uma Ideologia educacional para o Brasil*, que menciono no texto já referido que constitui o último capítulo do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos* e que depois eu publiquei na íntegra naquele volume da Coleção Perfil (*Dermeval Saviani: pesquisador, professor, educador – organização de Diana Gonçalves Vidal*) no qual incluí alguns inéditos, entre eles esse texto que escrevi por necessidade... Onde é que estava a preocupação?

A disciplina ia terminar e eu fiquei com o seguinte problema: eu tinha me pautado por aquela ideia da filosofia como reflexão sobre problemas, procurando fazer com que os alunos praticassem a filosofia e não simplesmente conhecessem o que os filósofos pensaram. Com esse objetivo montei o curso em cima de problemas que eles tinham que discutir e quando eles chegavam a alguma resposta, eu questionava a resposta, porque em geral era uma resposta de senso comum. Questionava para eles poderem aprofundar. E quando a disciplina estava terminando, eu fiquei com o seguinte problema: os alunos desenvolveram uma certa habilidade em questionar.

No entanto, emergiu o risco da sensação de que não há saída, já que todas as conclusões a que eles chegavam eram por mim questionadas. E eu fiquei preocupado com isso. Eu preparava os textos, datilografava em estêncil e entregava aos alunos para reproduzir no mimeógrafo do Centro de Estudos de Pedagogia e distribuir aos colegas para serem lidos e discutidos na aula da semana seguinte.

Naquele momento, tomado de um sentimento de urgência, peguei os estênceis, botei na minha maquininha portátil e fui datilografando diretamente o texto para ser discutido na última semana de aula. Assim, de uma semana para a outra eu produzi aquele texto de 32 páginas em espaço simples porque precisava que aquilo fosse discutido antes de encerrar os trabalhos da disciplina. Terminei de datilografar e datei: “São Paulo, 16 de novembro de 1969”.

Juntei os vários estênceis e levei para serem reproduzidos no mimeógrafo porque tinham de ser distribuídos com uma semana de antecedência para os alunos lerem. Dei o título de “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”

porque eu havia definido a ideologia como organização da ação, implicando a definição dos objetivos e meios da ação. Foi assim que conceituei ideologia. Por isso, na Introdução do texto lancei mão da metáfora do horizonte dizendo o seguinte: “*Se a filosofia é a garantia de que o horizonte nunca se fecha, a ideologia, como fechamento provisório do horizonte, é a garantia que nós não ficamos no mesmo lugar.*”

Então você tem metas, organiza a ação, age, atinge as metas, mas tem que continuar. Aquelas metas estão superadas porque foram atingidas e novas metas se colocam. Então, era esse o sentido de “ideologia” que conceituei em oposição à “filosofia de vida” que, depois vim a descobrir, coincide com o “senso comum” de Gramsci. O que eu conceituava como “filosofia de vida”, significa o *modus vivendi*, guiar-se por uma orientação que é implícita, provém do ambiente, do meio cultural, da tradição familiar... é o senso comum.

Mas quando surge o problema, isto é, quando algo acontece que não pode ser explicado pelo pensamento espontâneo próprio da “filosofia de vida”, então, é preciso pensar, refletir, filosofar para encontrar uma saída. Quando se encontra uma saída retoma-se o curso da ação, mas agora com uma orientação explícita, guiando-se por objetivos claros e escolhendo intencionalmente os meios adequados para se atingir os objetivos. Isso é o que eu chamei de ideologia. Conceito que construí na vivência.

Porque quando em 1968 os alunos tomaram a universidade, e aí ficavam discutindo o dia todo, eu chegava às sete da manhã e saía de lá à meia noite, participando das discussões. De manhã havia a reunião dos professores, de tarde havia grupos de estudos dos alunos e de noite, geralmente, fazia-se um balanço, uma espécie de assembleia. Numa dessas assembleias, a encarregada das finanças fez um apelo: “Olha, eu pediria que os que não precisarem passar a noite aqui para assegurar a tomada da escola, que não tomem refeição aqui, pois os recursos disponíveis não estão sendo suficientes...”

Como eles tinham tomado a universidade, havia sempre o risco de a polícia chegar e evacuá-la à força. Então, eles ficavam à noite lá, se revezando. Alguns ficavam lá em cima olhando para dar o alarme se aparecesse alguma coisa. E aí ela fez esse apelo. Na verdade, a situação descrita era um desdobramento dos acontecimentos de maio de 1968. Os alunos tomaram a universidade em junho de 1968 e se mantiveram em seu controle até o final desse ano. Estavam impregnados pelas ideias da Pedagogia Institucional, da autogestão, então, eles tomaram a universidade, que passou a ser gerida pelo coletivo dos alunos... eles queriam fazer a experiência de uma universidade integral.

A PUC-SP não tinha restaurante, mas tinha um refeitório que servia refeições para os funcionários. Eles mantiveram o refeitório funcionando e faziam comida para eles lá. Daí, o apelo: “Os que não precisarem passar a noite aqui, não tomem refeição aqui...” E outra coisa: No sábado tinha havido um casamento na capela da PUC-SP e eles coletavam... aproveitavam isso...

Marcos: Passavam a sacolinha...

Saviani: É passavam, recolhendo contribuição. Os convidados, constrangidamente, colocavam lá algum dinheiro. Na verdade, aqueles convidados não tinham a ver com aquilo e achavam até que aquilo era meio baderna, mas enfim... E a encarregada das finanças continuou: no sábado arrecadamos no casamento noventa mil cruzeiros novos (estávamos na época do Cruzeiro Novo) e meia hora depois tinham desaparecido, o pessoal foi tomar chope... Diante disso eu fiz uma intervenção: “Mas vocês vêem o que está acontecendo? Estão negando na prática aquilo que pregam na teoria”.

Porque eles estavam lá com aquela ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista... os estudantes... então faziam a crítica do imperialismo, da estrutura agrária, da estrutura econômica brasileira que precisava mudar... eles tinham uma ideologia e agiam segundo aqueles objetivos da visão nacionalista-desenvolvimentista... mas assumindo certas atitudes que entravam em contradição com a ideologia. “Estão negando na prática o que vocês pregam na teoria. Então vejam que não faz muito sentido...”

Eu fico me perguntando por que manter refeições aqui? Isto faz com que aquelas meninas que passam de manhã cozinhando e de tarde lavando pratos não estejam participando das discussões. Vocês não consideram importante discutir esses documentos que vocês apresentam aí? Então porque vocês não fazem o seguinte: Em certo momento, suspendem-se os trabalhos, ao meio dia, por exemplo, retomando-se uma ou duas horas depois... e naquele intervalo as pessoas saem para tomar a refeição, depois voltam e continuam os trabalhos.” Aí: “Ah professor, as coisas não são tão simples assim, porque boa parte dos que estão aqui não tem recursos, não tem dinheiro para ir almoçar...” Bom, eu sabia disso, até porque boa parte deles vivia de mesadas dos pais e os pais cortaram as mesadas. Até fico imaginando a reação deles: “Dou mesada para você estudar, agora você toma a escola e faz essa baderna e vai querer que...”

Então, eu disse: “Vejam, vocês não estão gastando os recursos que o movimento arrecada para comprar alimentos... que depois elas ficam cozinhando? Então, por que em lugar de comprar alimentos para cozinhar, você não pega esse dinheiro e chama os colegas nessa situação, dizendo: Você não tem recurso? Então toma aqui, cinco cruzeiros, seis cruzeiros, vá tomar seu lanche e volte”. Na verdade, era o que eu fazia. Eu morava do outro lado da cidade, na periferia, numa família operária. Eu ia de manhã para a universidade e quando chegava o meio-dia, eu ia ao bar da esquina e fazia um lanche que me custava ali uns cinco cruzeiros e dez minutos depois estava de volta.

Mas eles colocavam esse tipo de dificuldade. Aí eu fiquei pensando... por que isso ocorre? Foi aí que elaborei esse conceito de “filosofia de vida” como uma concepção determinada pelo ambiente em contraposição à ideologia. E me perguntei: Por que eles foram tomar chope? Era perfeitamente compreensível. A lógica que preside essa filosofia de vida é perfeitamente compreensível. Eles estavam se dedicando ao movimento, passando ali dia e noite. E no momento em

que a situação ficou mais tranquila porque o risco de invasão não estava presente, eles arrecadam aquele recurso que foi utilizado para espaiar...

Marcos: É legítimo.

Saviani: É legítimo. Porque você está trabalhando para o movimento. O movimento arrecadou aquele recurso. Então é uma espécie de remuneração pelo serviço prestado ao movimento. E vai fazer o que? Tomar chope, porque é essa a filosofia de vida desse pessoal. Quando eles gramavam durante meses, dois meses, estudando para o vestibular, renunciavam a cinema, namoro, e tudo mais para ficar estudando... e aí saía o resultado... Não havia ainda Internet, essas coisas. Então iam...

Marcos: No mural.

Saviani: ...na entrada da faculdade e viam o mural, a lista dos aprovados, dos classificados. O nome estava lá. Então, era aquela euforia, festa, abraço e tal e... vamos comemorar. “ Ah, vamos tomar chope!”. Então, foi isso que eles fizeram. A ideologia que eles assumiam derivava dos estudos, da análise da realidade como base para enunciar os objetivos que eles podiam justificar racionalmente. Já no caso da filosofia de vida... O exemplo até que eu dava para ilustrar essa posição da filosofia de vida era do jogador de futebol, do artista ou do próprio estudante universitário.

Você vai numa fila de vestibular e pergunta para a menina que está lá: “Que curso você pretende fazer?” “Ah, Psicologia”. “Por que Psicologia?” “Ah, não sei, sabe, porque é bacana.” Geralmente mascando chiclete. “Ah, sabe, porque é bacana.” O jogador de futebol também, quando você pergunta: “Por que você...?” “Ah, sabe, eu sempre fiquei jogando bola na rua e meu pai, meu irmão...” O artista: “Ah, eu sempre vivi num ambiente musical, minha mãe era uma grande pianista e eu fui criado nesse ambiente...” Podemos até dizer que... o signo da “filosofia de vida” é “num sei sabe...” E em seguida vem uma razão que deriva da experiência imediata. Diferentemente, quando se pergunta: “Mas por que você está lutando aqui na universidade? Por que você tomou a faculdade?” “Ah, porque é preciso lutar contra a ditadura, porque o país não pode continuar assim, subordinado...

É preciso combater o imperialismo”. Então ele dá razões, ele tem razões que explicam os motivos e indica também qual é o objetivo daquela ação. Foi assim que elaborei esses conceitos. Só que no texto não se pode incorporar o processo, só aparecem os resultados. Então, as pessoas lêem e aí não sabem bem como é que cheguei àquele resultado. E acabam tendo a impressão de que se trata de puro raciocínio lógico, pura elucubração mental. Mas, de fato, derivam dessas vivências, da luta em que estamos envolvidos. Como aquele exemplo que dei da experiência de ensino na periferia e a experiência no...

Mario: No Sion.

Saviani: [...] no Sion e daí elaborando a diferença entre arte e técnica, a contestação a Dewey, etc. Mas quem só vê o resultado, pensa: “Mas que cérebro!” São atividades cerebrinas, aquilo que Gramsci diz: “atividades puramente

cerebrinas”, que ficam especulando e voltando as costas para a realidade. Então, às vezes as pessoas têm um pouco esse tipo de impressão.

Mario: Professor, eu queria agradecer enormemente pela sua disposição e por todo o resto que não é possível falar nesse momento... porque eu que estou no mestrado, estudando a Pedagogia Histórico-Crítica e eu tenho comentado que tenho passado muitas horas ao seu lado, aos seus escritos. E, agora, que eu estou como professor também em Diamantina... como professor substituto em Diamantina, na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha... estou com outro desafio, que é não só de produzir conhecimento sobre isso, mas de tentar me fundamentar para dar as minhas aulas.

Marcos: Obrigado, Professor!

Recebido em: 02/07/2015

Aceito em: 04/10/2015