

## Entrevista

**Professor Dr. Dermeval Saviani**

**Sidnay Fernandes dos Santos<sup>1</sup>**

O Prof. Dr. Dermeval Saviani é livre-docente em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, é professor emérito da Unicamp, coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, pesquisador emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. O professor Saviani ministrou a conferência de abertura do V Seminário Interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa, ocorrido na Uneb, Campus VI, nos dias 28, 29 e 30 de agosto de 2019. O título de sua conferência foi “A Universidade é um Lugar de Todos e Para Todos?”. Na ocasião, ele concedeu esta entrevista para a revista “Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino” (UNEB, Campus VI). Os entrevistadores foram a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sidnay Fernandes dos Santos, do Colegiado de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da UNEB, Campus VI, e o prof. Dr. Wilson da Silva Santos, do Colegiado de História, UNEB, Campus VI.

**Professor Saviani, em nome da revista “Perspectivas e Diálogos”, agradecemos por nos conceder esta entrevista. Primeiramente, gostaria que o senhor falasse um pouco sobre a fundação e os objetivos do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, considerado um dos mais importantes grupos de pesquisa sobre o debate teórico-metodológico no campo da Historiografia e da História da Educação.**

- Quando passei a lecionar, a partir de 1972, na pós-graduação em educação e especialmente no doutorado, iniciado em 1977 na PUC de São Paulo, fui introduzindo a sistemática da orientação coletiva das teses. Dessa forma, ao passar a

trabalhar também na UNICAMP, a partir de 1980, atuando principalmente na área de história da educação, adotei o mesmo procedimento da orientação coletiva. Considerando os bons resultados e a reivindicação dos doutorandos de que esse trabalho pudesse ter continuidade mesmo após a conclusão de suas teses e também para sistematizar o processo da elaboração das teses dos orientandos, criei, em 1986, o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" que veio a ser conhecido pela sigla HISTEDBR. A reivindicação dos estudantes de continuidade do grupo para além das teses conduziu à proposta de um grande projeto denominado "Levantamento e Catalogação de fontes primárias e secundárias da educação brasileira" a ser desenvolvido em âmbito nacional cujos trabalhos se iniciaram em 1991. Para levar adiante esse projeto foram sendo criados Grupos de Trabalho (GTs), em geral a partir de professores que retornaram às suas instituições de origem nos vários estados do país após defenderem suas teses participando das atividades de orientação coletiva que conduzi inicialmente na PUC de São Paulo e, em seguida, também na UNICAMP. Atualmente constam no "site" do HISTEDBR 38 Grupos de Trabalho espalhados por 19 estados, além do Distrito Federal. Firmando-se como um espaço em que nenhuma perspectiva teórica é "a priori" interdita, o HISTEDBR vem dando uma contribuição nada desprezível à organização do campo da história da educação brasileira, à sua historiografia e ao desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil.

**Qual o balanço que o senhor faz sobre a pesquisa em História da Educação no Brasil? Ou, dito de outro modo, a produção científica tem dado conta de historicizar (e significar) os acontecimentos da área?**

- Cabe notar, preliminarmente, que a História da Educação é uma área própria do campo pedagógico sendo que o campo da História, propriamente dita, não tem cultivado a História da Educação. Isso pode ser constatado, por exemplo, com o livro *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*, organizado por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfás, lançado em 1997, que se compõe de três partes: "Territórios do Historiador: áreas, fronteiras, dilemas"; "Campos de Investigação e

Linhas de Pesquisa"; e "Modelos Teóricos e Novos Instrumentos Metodológicos: Alguns Exemplos". Em seus dezenove capítulos o livro trata das mais diversas áreas da pesquisa histórica como, apenas à guisa de exemplo, "história econômica", "história das ideias", "história agrária", "história empresarial", "história das mulheres", "história e sexualidade", "história das religiões", "história e imagens", "história e informática", mas não aparece a "história da educação" que sequer é mencionada.

Com a institucionalização da pós-graduação a partir da década de 1970 e com o surgimento dos grupos de pesquisa que se instalaram em diferentes Programas de Pós-Graduação ao longo da década de 1990, as pesquisas em história da educação tiveram um grande desenvolvimento impulsionadas, também, pelos eventos que se multiplicaram como os Congressos Ibero-Americanos de História da Educação Latino-americana, iniciados em 1992, de periodização bienal; os Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, também de caráter bienal, iniciados em 1996; os Seminários Nacionais do HISTEDBR iniciados em 1991, seguidos das Jornadas Regionais; o advento da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), fundada em 1999 que passou a organizar, a cada dois anos a partir de 2000, os congressos brasileiros de história da Educação (CBHE); além dos Congressos de Ensino e Pesquisa em História da Educação de Minas Gerais e dos Encontros Anuais da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Nesse processo os pesquisadores da área de história da educação se aproximaram dos assim chamados "historiadores de ofício" adquirindo um domínio das teorias e métodos historiográficos de modo a estabelecer um diálogo de igual para igual num movimento que vai dos historiadores da educação para os "historiadores de ofício" e não no sentido inverso.

Já no que se refere à "historicização dos acontecimentos da área de educação", trata-se de algo que deixa a desejar em razão da ampla adesão, a partir dos anos de 1990, dos jovens historiadores da educação à chamada Nova História ou História Cultural, de viés pós-moderno, que veio a hegemonizar o campo da historiografia. Em razão dessa tendência passaram a predominar estudos particularizados sobre objetos muito recortados, com descrições minudentes, porém

com pouco poder explicativo, o que redundava em prejuízo da exigência de historicização dos fenômenos educativos.

**O senhor é um dos educadores mais importantes de nosso tempo. Tem um acúmulo de pesquisa sobre a educação pública brasileira que se tornou referência no mundo acadêmico. O professor orientou, em dissertações de Mestrado e em teses de Doutorado, uma parte considerável de pesquisadores no campo da História da Educação que teve e ainda tem como preocupação teórica a formação de uma escola politécnica, em sua acepção marxista. Essa concepção de escola politécnica, a partir de 1970 no Brasil, tem seu significado deslocado a ponto de ser entendida como educação profissional. Nesse sentido, qual é a distinção conceitual que podemos fazer entre educação politécnica e educação profissional?**

- A expressão "educação politécnica" está referida ao domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Situa-se, pois, no âmbito da formação humana integral (omnilateral) no interior da "Escola Unitária" tal como proposta por Gramsci. Já a educação profissional está referida à formação unilateral voltada ao domínio de uma atividade profissional específica para efeitos da ocupação de um posto determinado no mercado de trabalho. Vê-se, assim, que a educação politécnica implica uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

**Partindo dessas questões, como o senhor avalia e situa os grandes avanços na área de inteligência artificial? Como podemos pensar a educação e o aspecto humano em tempos de máquinas "dotadas de inteligência"?**

- De início cabe observar que os artefatos tecnológicos se constituem, desde tempos imemoriais, como extensões dos braços humanos, no caso dos instrumentos mecânicos, e do cérebro humano, no caso dos instrumentos eletrônicos tendo por função potencializar a capacidade da ação humana ou, dizendo de forma mais apropriada, sua função é potencializar o trabalho enquanto atividade específica dos seres humanos.

Respondendo mais diretamente à sua pergunta cabe considerar que o advento das denominadas "máquinas inteligentes" tem conduzido à consideração de que vivemos, atualmente, na "sociedade do conhecimento". No entanto, cabe fazer a ressalva de que essa denominação não é apropriada porque aquilo a cujo acesso as ditas novas tecnologias propiciam amplamente não são, em sentido próprio, os conhecimentos, mas as informações. Assim, parece que a denominação mais apropriada seria "sociedade da informação" e não "sociedade do conhecimento". De qualquer modo, ficando com a expressão corrente, entendo que aquilo que as ditas máquinas "dotadas de inteligência" estão exigindo da educação é que se promova a abertura da caixa preta da "sociedade do conhecimento". Com efeito, se a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deve tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos, então a educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica. Portanto, além de tornar acessíveis os computadores pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos a distância de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Como já adverti em outros momentos, se continuarmos pelos caminhos que estamos trilhando, não parece exagerado considerar que estamos, de fato, realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias

criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos. Pois não deixa de ser verdade que, cada vez mais, nos relacionamos com as máquinas eletrônicas, especificamente com os computadores considerando-os fetichisticamente como pessoas a cujos desígnios nós nos sujeitamos e, sem conseguirmos compreendê-los, atribuímos a eles determinadas características psicológicas traduzidas em expressões que os técnicos utilizam para nos explicar seu comportamento, tais como: ele, o computador, não reagiu bem ao seu procedimento; ele é assim mesmo, às vezes aceita o que você propõe e às vezes não aceita; etc.

Em suma, nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar.

**O posicionamento teórico sob o qual o pesquisador Saviani se alicerça transita, principalmente, por Karl Marx e por Antonio Gramsci. Por favor, fale como as categorias “ideologia”, “lutas de classes” e “hegemonia” podem ajudar no pensamento e na construção da educação brasileira contemporânea.**

- Essas categorias compõem o acervo teórico do marxismo tendo assumido uma elaboração específica na perspectiva gramsciana com implicações mais nítidas no campo educativo. Em geral toma-se como fonte para a compreensão do conceito marxista de ideologia a obra *A ideologia alemã*, de Marx e Engels. Em meu entendimento, porém, o ponto de partida para a construção do conceito marxista de ideologia encontra-se na referência feita por Marx no Prefácio à *Contribuição para a*

*crítica da economia política*, quando ele está tratando do conflito entre as relações sociais de produção e as forças produtivas, especificamente na passagem referente à “imensa superestrutura” por ele descrita como “as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas conseqüências”. E é também a esse prefácio que Gramsci se reporta com frequência quando trata do conceito de ideologia.

É evidente que, se é pelas formas ideológicas que os homens tomam consciência do conflito entre relações de produção e forças produtivas e o levam às últimas conseqüências, então a ideologia não significa simplesmente “falsa consciência”, mas é tomada de consciência real dos problemas enfrentados. A noção de ideologia como “falsa consciência” deriva das análises percucientes e demolidoras efetuadas por Marx e Engels na obra *A ideologia alemã*. Mas aí o alvo é “a crítica da filosofia alemã nas pessoas de seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão nas de seus diferentes profetas” tal como consta no subtítulo da obra.

Em suma, o conceito de ideologia significa expressão de interesses, diferentemente da ciência que busca apreender o modo como a realidade está constituída. Mas isso não significa que a ideologia se opõe de modo excludente à ciência como pensou Althusser ao contrapor a ideologia como falsa consciência à ciência como conhecimento objetivo; ou como propôs o positivismo ao colocar como exigência do conhecimento científico a neutralidade, ou seja, seu caráter desinteressado. Não. A neutralidade é impossível porque o conhecimento humano é sempre interessado. Isso, porém, não implica a impossibilidade do conhecimento objetivo simplesmente porque se há interesses que se opõem ao conhecimento objetivo há, também, interesses que não só não se opõem, mas até mesmo exigem o conhecimento objetivo. E aqui entra a outra categoria enunciada na pergunta: a luta de classes.

No processo da luta de classes que irrompeu na história humana com a ruptura do modo de produção correspondente ao comunismo primitivo, os interesses da classe revolucionária tendem a coincidir com as transformações históricas

necessárias, vale dizer, com o conhecimento objetivo, o que deu origem ao mote “a verdade é sempre revolucionária”. Assim é que a burguesia, que despontou como classe revolucionária nos séculos XIV e XV, tinha seus interesses convergentes com a necessária transformação da ordem feudal. E assim se manteve até o século XVIII quando triunfou como classe revolucionária. A partir daí, como classe dominante do novo modo de produção – o modo capitalista – ela se transforma em classe conservadora, pois seu interesse principal passa a ser a manutenção da ordem burguesa. E emerge, aí, uma nova classe revolucionária, cujos interesses coincidem com a necessidade objetiva de transformação da sociedade burguesa: a classe proletária que entra em luta com a burguesia.

Finalmente, a categoria de hegemonia, na elaboração gramsciana, significa que a classe dominante, além de montar uma estrutura de dominação material – o Estado – que lhe assegura o uso legítimo da violência, busca também se tornar hegemônica obtendo o consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua dominação. Assim, se o Estado se constitui como o aparato próprio da “sociedade política”, a hegemonia se exerce predominantemente por meio dos aparelhos privados constitutivos da “sociedade civil”. Quando a forma de sociedade vigente, como é o caso, agora, da sociedade burguesa, entra em crise estrutural, a luta de classes se acirra ocorrendo igualmente a crise de hegemonia em que a classe dominante já não consegue dirigir a sociedade, devendo recorrer mais frequentemente ao uso da violência e a formas irracionais, pois não consegue mais justificar racionalmente seus interesses. É o que está ocorrendo nas atuais circunstâncias quando a burguesia vai se transformando de classe conservadora em reacionária. Eis porque no Brasil, embora os atuais governantes nos acusem de fazer proselitismo e doutrinação nas escolas e universidades, o contrário é o que ocorre. Ou seja: nós, da esquerda, não precisamos doutrinar, pois temos a verdade do nosso lado, consoante o lema “a verdade é sempre revolucionária”. Cabe-nos simplesmente mostrar a realidade pois, com isso, se evidencia o grau de exploração exercida sobre a classe trabalhadora. Já os representantes da direita, não tendo argumentos objetivos, necessitam lançar mão da doutrinação para manter o povo subordinado aos seus interesses. É o que os atuais dirigentes do país vêm fazendo, de modo especial no âmbito federal. Em lugar

de se ocupar em governar o país, se preocupam em desfechar ataques ideológicos àqueles que consideram seus inimigos. Mas ao mesmo tempo em que a educação vem sendo duramente atacada pelos novos agentes governamentais, ela se põe como uma trincheira na luta em defesa da civilização contra a barbárie. É essa a tarefa ingente e urgente que se impõe a nós professores: assegurar a todos os estudantes, sem exceção, o conhecimento das condições objetivas como antídoto às ilusões ideológicas e às informações falsas difundidas pela mídia tradicional e pelas redes sociais.

Enfim, pelas considerações feitas acredito ter dado indicações da forma pela qual as categorias "ideologia", "luta de classes" e "hegemonia" podem ajudar no pensamento e na construção da educação brasileira contemporânea.

**No ano 2000, o senhor fez uma exposição no Seminário Comemorativo dos Cem Anos do Nascimento de Anísio Teixeira na Faculdade de Educação da Unicamp, cujo texto está publicado numa coletânea organizada por Ana Luiza Smolka e Maria Cristina Menezes. No próximo ano, 2020, já serão comemorados 120 anos de nascimento do educador e também por conta disso gostaríamos que você falasse se ainda hoje é possível falar "sobre a atualidade de Anísio Teixeira"? Ainda hoje, o senhor confirma o que postulou naquela palestra sobre uma semelhança entre Gramsci e Anísio Teixeira quanto à "preocupação em articular, no partido revolucionário, as dimensões do partido político (...) e as dimensões do partido ideológico"?**

- De fato, em 2000 participei de Seminário Comemorativo dos Cem Anos do Nascimento de Anísio Teixeira no qual tratei do tema "Sobre a atualidade de Anísio Teixeira", cujo texto foi publicado na coletânea denominada *Anísio Teixeira (1900-2000): Provocações em Educação*. Mas participei de outro evento, também comemorativo dos cem anos do nascimento de Anísio, no qual apresentei o texto "Anísio Teixeira: clássico da educação brasileira", publicado em 2001 em outra coletânea denominada *Anísio Teixeira e o Ensino Superior*, organizada por Gilson Pôrto Jr. E concluí esse texto observando que em 1947, por ocasião da discussão do

capítulo de Educação e Cultura da Constituição do Estado da Bahia, Anísio assim desabafou: "Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil, e em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de que estamos a repetir". E registrei a seguinte conclusão a partir desse desabafo: ora, exatamente porque tão pouco se realizou no campo da educação em nosso país, somos forçados a continuar insistindo nos pontos que Anísio Teixeira, segundo seu próprio testemunho, se cansara de repetir. Sua luta de ontem é, ainda, a nossa luta de hoje. Portanto, repito, agora, em resposta à sua pergunta: Sim, ainda hoje Anísio permanece bastante atual.

Quanto à afirmação que fiz naquele texto de 2000 sobre a semelhança entre Gramsci e Anísio Teixeira no que se refere à preocupação em articular, no partido revolucionário, as dimensões do partido político e do partido ideológico, mantenho o que disse com o adendo que fiz na sequência do mesmo texto ressaltando que enquanto para Anísio Teixeira o sentido do partido revolucionário se liga à revolução democrático-liberal, mantendo, pois, a base material na sua forma capitalista, para Gramsci, a razão de ser do partido revolucionário consiste na transformação da sociedade capitalista em outro tipo de sociedade.

**A conferência de abertura que o senhor proferiu no V Seminário Interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa, da Uneb, Campus VI, foi sobre a universidade brasileira. Como o senhor analisa a atual crise das universidades públicas? Considerando o período republicano brasileiro, o professor recorda de jogo de conflitos de tais magnitudes?**

- Em verdade, não apenas ao longo do período republicano, mas em toda a história de nosso país jamais passamos por uma polarização tão conflituosa com governantes assumindo posições de tal modo vexatórias como as que estão ocorrendo na situação atual. A cada dia somos surpreendidos por declarações do presidente ou de seus ministros marcadas por ignorância, falsidade ou eivadas de preconceito com ataques aos adversários políticos tratados odiosamente como inimigos. O atual presidente quando candidato afirmou que iria escolher seus

auxiliares com base na competência técnica e sem interferência do jogo político. No entanto, no exercício do cargo está agindo de forma inteiramente oposta. A escolha se baseia em critérios político-ideológicos, limitando-se aos círculos de seus comparsas primando pela inexperiência e incompetência dos indicados. O grau de obscurantismo é de tal ordem que os atuais governantes não se pejam de contestar os resultados das pesquisas científicas desferindo ataques à ciência e à educação de modo geral, em particular às universidades. Assim, além dos efeitos deletérios da Emenda 95 que impediu, por 20 anos, qualquer aumento no orçamento público acima da inflação do ano anterior, o atual governo vem promovendo cortes que reduzem drasticamente os orçamentos das universidades e das agências científicas. Trata-se, enfim, de um grupo que tomou de assalto o Estado para desmontar as políticas públicas, criminalizar os movimentos sociais, destruir as grandes empresas nacionais provocando sua falência, vender a preços vis as empresas estatais; aliás, a prioridade agora é a venda, na bacia das almas, de todos os bens do país, tanto naturais do solo e subsolo como os produzidos pelo povo brasileiro, como declarou, em sua visita aos Estados Unidos, o ministro da Economia, Paulo Guedes, defendendo não apenas a fusão do Banco do Brasil com o Bank of America, mas afirmando que venderia até mesmo o palácio presidencial. O país está sendo destruído pelos atuais governantes num crime de lesa-pátria pelo qual deveriam ser julgados, condenados e severamente punidos.

**A propósito, o programa "Future-se", proposto pelo atual governo brasileiro, é uma forma de sucateamento e, ao mesmo tempo, de privatização das Universidades Públicas?**

- Sem dúvida. Pelo Programa "Future-se" o governo pretende induzir as universidades a buscarem recursos em fontes privadas por meio de adesão voluntária ao programa. Obviamente, o programa não poderia ser simplesmente imposto, pois isto violaria o princípio da autonomia universitária estabelecido no Art. 207 da Constituição Federal: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao

princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". Consequentemente, o programa propõe a adesão voluntária. Com isso pretende-se concluir que aquelas instituições que aderirem ao programa terão, mediante o financiamento privado, os recursos para seu funcionamento. E àquelas universidades que não aderirem o governo responderá: "pois é. Vocês não quiseram aderir ao 'Programa Future-se'. Então agora virem-se porque o Estado não dispõe de recursos para financiar suas atividades". O resultado é, pois, o sucateamento das universidades para forçá-las à privatização por meio da adesão ao "Future-se".

**Estamos, com muito prazer, diante do estudioso que formulou a Pedagogia Histórico-Crítica. Como essa tendência pode ser uma vertente epistêmica para pensar a educação escolar no século XXI?**

- Considerando-se que o século XXI está apenas se iniciando, projetar o pensamento sobre a educação escolar ao longo desse século configura-se como algo ligado à "história do futuro".

A partir dessa premissa eu diria que a educação no século XXI encontra-se diante de dois futuros possíveis: o primeiro corresponde à tendência que vem prevalecendo na qual a escola cada vez mais se verga ante as imposições do mercado. O segundo tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária da ordem atual.

Assim, o primeiro futuro para o qual caminha a escola no século XXI é aquele que se realizará espontaneamente como que de acordo com o princípio da inércia. Diria que este é o futuro previsível e plenamente viável da educação neste século, embora se configure como um futuro indesejável.

Esse primeiro futuro é aquele que está nas ruas, na mídia e se expressa diretamente na ação de grandes conglomerados econômicos que tomam a escola como objeto de investimento capitalista, assim como nas ações das organizações ditas não-governamentais ligadas a grandes grupos econômicos que, em alguns casos, convergem num movimento de maior envergadura como o "Todos pela

Educação”, manifestando-se também nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. Do ponto de vista das ideias pedagógicas esse futuro é representado pelo neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender” que aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa” e assemelhadas. Nesse futuro que já se faz presente promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas “pedagogias” as descaracterizam convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É esse o futuro que se desenha como hegemônico e que pode perdurar ao longo de todo o século XXI.

O outro futuro situa-se no âmbito contra hegemônico e corresponde à resistência à tendência dominante descrita como “primeiro futuro”, aliada aos esforços para introduzir, buscando generalizá-la, a escola unitária exigida pelo estágio atual atingido pelas forças produtivas. É essa a concepção contra hegemônica que vem sendo sistematizada pela Pedagogia Histórico-Crítica, cujo movimento de construção coletiva vem procurando colocá-la em prática nas redes públicas de ensino. A proposta da escola unitária é construída sobre a base do conceito do trabalho como princípio educativo que compreende três significados

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação.

Considerando esse primeiro sentido do trabalho como princípio educativo, vemos que o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. Uma vez que o princípio do trabalho é imanente

à escola elementar, isto significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio e também no ensino superior a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Por sua vez, à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo.

Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. Nesse caso deve-se considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o sistema da escola unitária. Está em causa, aqui, a questão do trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. Isso implica que a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa preta da chamada "sociedade do conhecimento" como, aliás, já afirmei ao responder à pergunta de número 4, destacando: a educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica. Eis como a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui numa vertente epistêmica consequente e eficaz para pensarmos a educação escolar no século XXI de forma contra hegemônica, isto é, buscando articular a educação

escolar com o processo de superação do capitalismo e construção da sociedade socialista.

**“Pessimismo no pensar, otimismo no agir”. Ainda é possível essa máxima diante da atual conjuntura política, educacional e econômica do Brasil? O senhor, por um acaso, imaginou a possibilidade de um momento tão catastrófico (de ataque à educação, à cultura, aos intelectuais, aos direitos trabalhistas) se tornar realidade?**

- Acredito que nenhum de nós imaginou essa possibilidade. Realmente, com o governo que assumiu o controle do Brasil em 1º de janeiro deste ano de 2019, a barbárie vem imponto uma severa derrota à civilização. Temos um presidente que defende torturadores, a exploração destrutiva do meio ambiente incluindo solo e subsolo com uso em larga escala de venenos na produção de alimentos, que se alinha com as milícias apoiando o extermínio de indígenas, quilombolas e habitantes das periferias, pois declarou, quando deputado, em alto e bom som: "enquanto o Estado não tiver coragem de adotar a pena de morte, o crime de extermínio, no meu entender, será muito bem-vindo".

No entanto, esse quadro tão catastrófico é uma evidência de que o sistema de dominação dos representantes do capital já não pode se sustentar de forma racional. A classe dominante já não consegue ser hegemônica, ou seja, vai perdendo a capacidade de dirigir a sociedade, não conseguindo obter o consenso das demais classes quanto à legitimidade de sua direção. Consequentemente, ela tende a se impor de forma autoritária e pela violência. É, pois, nesse contexto que, seguindo o conselho de Gramsci, devemos aguçar nossa inteligência buscando compreender objetivamente a situação para agirmos de forma eficaz visando à sua transformação. “Pessimismo da inteligência” significa, então, que devemos desconfiar das respostas fáceis, das análises superficiais e voluntariosas ou românticas, buscando compreender com exatidão o significado dos acontecimentos. E, orientados por essa acuidade de raciocínio devemos nos lançar resolutamente na ação com entusiasmo e

determinação. Portanto, o conselho gramsciano continua plenamente válido nas condições atuais.

**Professor, muito obrigada por deixar sua residência em São Paulo e se adentrar pelo sertão da Bahia. Essa entrevista é também um imenso presente para nós que fazemos questão de compartilhar com nossos leitores. Agradecemos.**

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas – DCH da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, Caetitê, Bahia, Brasil. E-mail: sidnayfernandes@hotmail.com.