



UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP – BR / CEP: 13565-905

Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

PPGEd-So

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, *campus* Sorocaba

PPGE

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, *campus* São Carlos

PPGEEs

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PPGPE

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

**PROPOSIÇÃO AO CONSUNI–UFSCAR: OUTORGA DO TÍTULO DE
DOUTOR *HONORIS CAUSA* AO PROF. DR. DERMEVAL SAVIANI**

**São Carlos
2020**



SUMÁRIO

Apresentação	03
1. Fundamentação regimental à proposição ao ConsUni-UFSCar de outorga do Título de Doutor <i>Honoris Causa</i>	03
2. Identificação dos proponentes	04
2.1 PPGEd-So - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, <i>campus</i> Sorocaba	05
2.2 PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, <i>campus</i> São Carlos	06
2.3 PPGEs - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	06
2.4 PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação	07
3. Biografia e apresentação do agraciado: Prof. Dr. Dermeval Saviani	08
3.1 <i>Síntese biográfica</i>	08
3.2 <i>Produção acadêmico-científica</i>	26
3.2.1 <i>Síntese quantitativa da produção acadêmico-científica</i>	26
3.2.2 <i>Contribuição singular à área da educação: formulação originária da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)</i>	26
3.3 <i>Homenagens e prêmios recebidos</i>	33
3.4 <i>Títulos conferidos ao agraciado</i>	34
4. Proposição de outorga do Título de Doutor <i>Honoris Causa</i> ao Prof. Dr. Dermeval Saviani	35
Referências	37



Apresentação

Este documento trata de apresentar ao Conselho Universitário (ConsUni) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) a solicitação de outorga do Título de Doutor *Honoris Causa* ao eminente Prof. Dr. Dermeval Saviani, em reconhecimento à singular contribuição oferecida ao campo da pesquisa educacional e ao da educação nacional, com repercussões internacionais de monta, particularmente no contexto latino-americano.

Convencidos da relevância em conferir o referido reconhecimento de distinção ao mencionado professor e pesquisador, pelo trabalho desenvolvido durante décadas, que reverberou, inclusive, em outras áreas das “[...] Ciências, das Letras e das Artes [e] da Cultura em geral” (UFSCar, 2021, p. 25), e repercutiu na própria UFSCar, os PPG’s (Programas de Pós-Graduação) em Educação da UFSCar (PPGE-So - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, *campus* Sorocaba -, PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, *campus* São Carlos -, PPGEs - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - e o PPGE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação) articularam-se e neste texto apresentam formalmente a solicitação.

A justificativa da proposição encontra-se descrita nas linhas que se seguem, as quais contêm uma estrutura textual dividida em quatro partes. Na primeira delas, são apresentadas as referências ao Regimento Geral da UFSCar, que amparam a solicitação. Seguidamente, os proponentes são identificados e, sinteticamente, indicam a relevância daquele a ser agraciado para cada um dos quatro PPG’s. Na terceira parte, há a sinopse biográfica do Prof. Dr. Dermeval Saviani, acompanhada da produção que desenvolveu ao longo da significativa vida dedicada à educação e à pesquisa educacional, os prêmios e os títulos honoríficos por ele recebidos. Por fim, na parte “4”, encontra-se formalmente apresentada ao ConsUni-UFSCar a proposição de outorga do Título de Doutor *Honoris Causa* ao distinto professor e pesquisador.

Espera-se que as informações apresentadas sejam suficientes para demonstrar a singularidade e honorabilidade do Prof. Dr. Dermeval Saviani, cujas contribuições refletiram e ainda se refletem na UFSCar, bem como em outras instituições de ensino e pesquisa do País e fora dele. Contudo, os proponentes estão à disposição do ConsUni-UFSCar para dirimir eventuais dúvidas e mesmo para acrescentar o que a instância superior da instituição julgar ser necessário a esta proposição.

1. Fundamentação regimental à proposição ao ConsUni-UFSCar de outorga do Título de Doutor *Honoris Causa*

As condições de solicitação do título honorífico de que trata esta proposição estão devidamente descritas no Regimento Geral da UFSCar, no “TÍTULO IV - DOS TÍTULOS HONORÍFICOS”, onde também se encontra o perfil a quem ele deve ser concedido.

O Art. 74 do Regimento Geral da UFSCar especifica o perfil do(a) agraciado(a) pelo título honorífico nos seguintes termos:



Art. 77. O título de Doutor *Honoris Causa* será concedido a personalidades eminentes que tenham contribuído para o progresso da Universidade, da região ou do País, ou que tenham se distinguido pela atuação em favor das Ciências, das Letras, das Artes, ou da Cultura em geral, mediante indicação justificada do Reitor ou proposta fundamentada, aprovada pela maioria absoluta de um Conselho de Centro ou Conselho Superior. (UFSCAR, 2021, p. 25)

Como se observa, nesse mesmo Art. 77, encontra-se a indicação do processo a ser seguido na solicitação do título honorífico, que deve ser “[...] aprovada pela maioria absoluta do Conselho Superior”. A propósito, recorre-se ao Conselho Superior e não a um específico Conselho de Centro, como também possibilita o referido Art., porque os proponentes integram Centros diferentes na estrutura político-administrativa da UFSCar.

Acolhida a presente proposição pelo ConsUni, ele deve encaminhar a consulta aos que o integram, por meio de votação secreta: “**Art. 73.** Mediante aprovação da maioria absoluta dos membros do Conselho Universitário, em votação secreta, a Universidade poderá atribuir títulos honoríficos” (UFSCAR, 2021, p. 24).

Aprovada a proposição, o Art. 78 indica os procedimentos seguintes, seja para a outorga do Título, seja para a confecção do diploma:

Art. 78. A outorga de títulos honoríficos será realizada em sessão solene do Conselho Universitário.

Parágrafo único. O diploma correspondente ao título honorífico será assinado pelo Reitor e pelos homenageados e transcrito em livro próprio. (UFSCAR, 2021, p. 25)

Considerando que o Prof. Dr. Dermeval Saviani está mais do que habilitado para ser agraciado com a dignidade acadêmica conferida pelo Título de Doutor *Honoris Causa* pela UFSCar, onde já trabalhou e deixou indelévels e positivas marcas, os proponentes apresentam-se no item subsequente e indicam, resumidamente, o impacto que o trabalho acadêmico-científico daquele a ser agraciado teve e tem em cada um dos PPG’s.

2. Identificação dos proponentes

O largo universo da pós-graduação *stricto-sensu* da UFSCar é composto por quatro PPG’s em Educação e todos eles consentiram, com a devida aprovação em suas respectivas CPG’s (Comissões de Pós-Graduação), em relação a solicitar, junto ao ConsUni, a outorga de título honorífico ao Prof. Dr. Dermeval Saviani.

Cada um dos PPG’s proponentes tem, obviamente, a própria história acadêmico-científica, mas em todas elas aparecem o referido professor-pesquisador. Em alguns, a interferência do Prof. Dr. Dermeval Saviani foi mais direta e objetiva, como é o caso do PPGE, pois foi seu fundador. Em outros PPG’s em Educação da UFSCar, aquele que se quer agraciar com título honorífico é presente como formador de atuais pesquisadores(as) dos Programas e, inexoravelmente, como referência das mais significativas aos estudos e pesquisas realizados, particularmente os relacionados à história da educação nacional e às teorias pedagógicas.



Convencidos da ímpar contribuição do Prof. Dr. Dermeval Saviani à educação e à pesquisa em educação, que merece ser reconhecida com a honraria honorífica concedida pelo Título de Doutor *Honoris Causa*, esses quatro PPG's constituíram uma equipe para formular esse documento, que foi assim composta:

- Prof. Dr. Marcos Francisco Martins: PPGEd-So;
- Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho: PPGEd-So;
- Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado: PPGEd-So;
- Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto: PPGE;
- Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior: PPGE;
- Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos: PPGE;
- Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento: PPGE;
- Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando: PPGEs.

2.1 PPGEd-So - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba

Integrante de um dos novos *campi* da UFSCar, o de Sorocaba, resultante do REUNI (Programa de “Reestruturação e Expansão das Universidades Federais”), o PPGEd-So é muito recente na história da instituição. Tendo sido solicitada a sua criação em 2011, foi recomendado pela CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em novembro de 2011, criado pelo ConsUni em dezembro do mesmo ano e reconhecido pelo MEC em novembro de 2012, mas funcionando, neste ano do reconhecimento até 2019, apenas como Programa de Mestrado. Em março de 2019, contudo, foi recomendado o Doutorado do PPGEd-So, que foi criado em maio do mesmo ano.

Embora sendo ainda um Programa com poucos anos de existência, nele se faz presente, de modo ímpar, as contribuições do Prof. Dr. Dermeval Saviani. De fato, aquele que se quer honorificar com o título aqui solicitado teve participação decisiva na formação de docentes do PPGEd-So, além do que está sempre presente nas referências de disciplinas obrigatórias e eletivas.

Cabe destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), originariamente formulada pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani, tem sido tomada como objeto de estudo e de pesquisa no âmbito do PPGEd-So e compõe os temas de interesse de orientação de docentes do Programa.

Além disso, em 2018, foi criado no âmbito do PPGEd-So um dos mais de quarenta grupos de trabalho (GT) do HISTEBR (Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”) espalhados pelo Brasil e que tem como presidente de honra o próprio Prof. Dr. Dermeval Saviani, que é o seu fundador.

Foi por esses motivos internos ao PPGEd-So e por outros externos, que fazem de Prof. Dr. Dermeval Saviani a mais expressiva figura viva do hodierno cenário educativo nacional, que a CPG do PPGEd-So, na 110ª reunião, realizada no dia 26 de outubro de 2020, deliberou por solicitar, junto com os demais PPG's da área da Educação na UFSCar, a outorga de Título de Doutor *Honoris Causa* ao Prof. Dr. Dermeval Saviani.



2.2 PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus São Carlos

Em 1974, O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSCar), começou a ser pensado, tendo sua elaboração concluída em 1975. A criação do Programa se deu por um grupo de educadores(as) liderados(as) pelo professor Dermeval Saviani e iniciou suas atividades com o curso de Mestrado – um dos primeiros do País – em 1976, contribuindo para a formação de professores(as) e pesquisadores(as) de destaque no cenário nacional. Após 15 anos de atuação, ainda em 1991, o PPGE implantou também o seu curso de Doutorado.

É importante destacar que o professor Dermeval Saviani deu a sua contribuição tanto para a fundação do programa como para a sua organização, se tornando seu primeiro coordenador.

Como podemos perceber na página do PPGE-UFSCar, desde sua criação, o Programa se tornou *locus* de contestação às políticas educacionais da ditadura militar e, ao mesmo tempo, difundiu teorias críticas que, naquele momento, começavam a desnudar o caráter idealista e a visão positivista que predominavam no tratamento da educação brasileira.

Desde 2010, após um longo processo de reestruturação, o PPGE passou a ser organizado em uma única *Área de Concentração: Educação*, composta por sete Linhas de Pesquisas, que articulam projetos, disciplinas e o desenvolvimento de teses e dissertações, bem como a produção de artigos, livros, coletâneas e outros trabalhos acadêmico-científicos. A produção do conhecimento tem fomentado a formação de muitos(as) pesquisadores(as) em Educação e a formação de recursos humanos para o Ensino Superior e institutos de pesquisa.

A importância do PPGE da UFSCar na formação de professores(as) e pesquisadores(as), pode ser expressa através de seus números. Para tanto, podemos observar que, desde 1976, momento em que se inicia o processo de formação na pós-graduação, até 2020, tivemos 1109 Dissertações defendidas, formando mestres para atuar no Brasil, América Latina e África, através do processo de internacionalização do nosso programa. Da mesma forma, entre 1991, momento em que se institui o curso de doutorado, e 2020, tivemos um total de 552 Teses defendidas. Atualmente o programa conta com 61 professores(as) com credenciamento de docentes permanentes e 6 na condição de professores(as) colaboradores(as).

O PPGE-UFSCar tem contribuído com outros programas, através de seu apoio via DINTERs e MINTERs (doutorados e mestrados interinstitucionais). Tem se tornado um significativo instrumento de formação de professores(as) para universidades e institutos em nosso País.

2.3 PPGEs - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

A proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar, nasceu de uma experiência do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em oferecer um curso de especialização, no ano de 1977, para professores(as) do ensino especial da cidade de São Carlos e região. Com o aumento na demanda, tanto no sentido de ampliar as



oportunidades para novos(as) professores(as), quanto para prosseguir com a formação daqueles(as) que fizeram o primeiro curso, o PPGEs foi criado, em 1978, apenas com o curso de Mestrado e se tornou o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Especial implantado no País. Desde então, se constitui no único programa acadêmico específico na área. O doutorado foi implantado em 1997, reformulando diretrizes para adequá-las às políticas da pós-graduação no País. De modo que, em 2021, o PPGEs completa 43 anos de existência.

O esforço para criar as condições, implantar e consolidar este Programa, resultou no desenvolvimento de um centro de pesquisa bastante ativo nos últimos anos, tornando-se uma referência na área, o que tem sido fundamental para a formação de recursos humanos em Educação Especial.

O PPGEs, como Programa de Pós-Graduação de referência, conta com as contribuições do Prof. Dr. Dermeval Saviani, com participação ativa na formação de amplo número de pesquisadores(as) no âmbito nacional, estando presente nas leituras e discussões de disciplinas e grupo de pesquisa.

A ampla contribuição do referido professor-pesquisador tem sido essencial para se pensar questões da Educação e da Educação Especial, tanto que foi aprovado por unanimidade pelo Conselho de Pós-Graduação do PPGEs, na 408ª reunião, realizada no dia 18 de novembro de 2020, às 14 horas, a deliberação de ser signatário, junto com os demais PPG's da área da Educação na UFSCar, da proposição de apoio à outorga de Título de Doutor *Honoris Causa* ao Prof. Dr. Dermeval Saviani.

2.4 PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), alocado ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos, foi criado em 2012, sendo que o primeiro processo seletivo ocorreu em 2013. As atividades do Programa iniciaram-se no dia 01/08/2013 e sua missão está relacionada à formação profissional e continuada de profissionais da Educação Básica que atuam, preferencialmente, em escolas públicas estaduais e/ou municipais.

Circunscrito à área de concentração “Ensino-Aprendizagem”, organizando-se na linha de pesquisa “Processos educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias”, o Programa tem por finalidade possibilitar aos pós-graduandos(as) condições para o desenvolvimento de práticas profissionais reflexivas, articuladas com as novas demandas da Educação Básica, de maneira a: contribuir com a formação continuada de professores(as) da Educação Básica; promover a parceria entre escola e universidade, de forma que a escola seja considerada *lócus* de formação de professores(as) e produtora de conhecimento; contribuir com o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) da Educação Básica, como processo que se dá ao longo da carreira; promover ações que possibilitem com que os(as) professores(as) da Educação Básica possam constituir-se professores(as)-pesquisadores(as), a partir de uma postura investigativa; promover ações investigativas, que permitam com que os(as) professores(as) da Educação Básica possam refletir sobre a possibilidade de desenvolverem um trabalho compartilhado na perspectiva interdisciplinar.

Com foco em uma formação que instrumentalize os(as) mestrandos(as) egressos(as) para uma atuação transformadora, a qual inevitavelmente passa pela reflexão sobre a experiência e incorporação da perspectiva científica na investigação

da prática profissional, os(as) docentes(as) do Programa se sentem confortáveis em atestar as inúmeras contribuições do Prof. Dr. Dermeval Saviani para a construção de sua atuação formativa, de forma particular, e para a área da Educação, de forma mais ampla. Nesse sentido, unem-se ao movimento, ora documentado, que propõe ao ConsUni–UFSCAR a outorga do título de Doutor *Honoris Causa* a tão importante pesquisador de nossos tempos.

Tendo atuado na área de teorias pedagógicas, Saviani formulou a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do materialismo histórico-dialético, que entende a atuação do(a) professor(a) da educação básica como parte do processo de transformação da sociedade, reforçando o caráter político de seu trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, as ideias do Prof. Dr. Dermeval Saviani fundamentam inúmeras pesquisas no âmbito do Programa, contribuindo para seu desenvolvimento em termos epistemológicos, históricos, sociais e políticos, assim como contribuem para um dos princípios metodológicos assumidos nas disciplinas oferecidas, o qual consiste na apresentação de situações-problema aos(às) mestrandos(as), na busca por compreender as injunções de ordem histórica, política e social que as determinam, na busca por abstrair princípios epistemológicos, metodológicos e didáticos que embasem e fortaleçam suas ações e pesquisas.

De perspectiva interdisciplinar, tanto por contar com um corpo docente de áreas diversas, que atuam conjuntamente nas disciplinas, quanto por apresentar as linguagens como eixo articulador das diversas ações formativas empreendidas, o programa é uma prova do impacto e importância da trajetória teórica construída pelo professor Saviani na área educacional, sendo seus estudos e conceitualizações ponto de partida e apoio para diversas produções e reflexões no âmbito deste mestrado profissional.

3. Biografia e apresentação do agraciado: Prof. Dr. Dermeval Saviani

Nesta terceira parte, serão apresentados dados relativos ao Prof. Dr. Dermeval Saviani, com o intuito de argumentar em favor da proposição que solicita a concessão a ele do título de dignidade acadêmico-científica por parte da UFSCar.

Com efeito, contém neste item a síntese biográfica do Prof. Dr. Dermeval Saviani, uma descrição dos trabalhos acadêmico-científicos que ele produziu e as homenagens, prêmios e títulos que lhe foram concedidos ao longo da carreira, que contribuiu, sobremaneira, com a educação e a pesquisa educacional no Brasil.

3.1 Síntese biográfica

Sobram argumentos para justificar a proposição em tela, por meio da qual os PPG's em Educação da UFSCar solicitam ao ConsUni a concessão do Título Honorífico de Doutor ao Prof. Dr. Dermeval Saviani, que é bacharel e licenciado em Filosofia pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), em 1966, doutor em Filosofia da Educação pela PUC-SP, em 1971, e livre-docente em História da Educação pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), em 1986.

Foto: Prof. Dr. Dermeval Saviani



Fonte: Portal Vermelho (<<https://vermelho.org.br/2019/07/02/dermeval-saviani-e-a-pedagogia-historico-critica/>>)

Entre os argumentos a fundamentar esta proposição, que solicita a concessão de título honorífico, destacam-se os seguintes, relativas a quem se quer reconhecer pela contribuição à educação e à pesquisa em educação nacional:

- foi fundador e o primeiro coordenador do PPGE-UFSCar, *campus* São Carlos, implantado em 1976;
- tem larga importância na formação de pesquisadores e pesquisadoras que atuam tanto no PPGE-UFSCar quanto nos demais PPG's em Educação da UFSCar;
- contribuiu decisivamente nas políticas públicas educacionais nas últimas décadas, com destaque para a elaboração do primeiro esboço da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em vigência (Lei nº 9394/96);
- formulou, originariamente, uma nova teoria pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem ganhado repercussão nas escolas e em espaços educativos não-escolares;
- foi sócio-fundador da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação);
- foi sócio-fundador do CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade);
- foi sócio-fundador da ANDE (Associação Nacional de Educação);
- foi sócio-fundador do CEDEC (Centro de Estudos da Cultura Contemporânea);
- foi membro titular e coordenador do Comitê de Educação do CNPq, com mandato de janeiro de 1999 a julho de 2000;



- foi Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), na gestão de 1999-2001;
- foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, de agosto de 1984 a julho de 1987;
- é pesquisador emérito do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico);
- vencedor de três prêmios Jabuti (2008, 2014 e 2016).
- atualmente, é Professor Emérito da UNICAMP, onde ainda atua junto à Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, é Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), tendo se tornado uma das principais referências ao estudo e à pesquisa em história da educação brasileira.

Insta dizer que se somam a essas qualidades, daquele que se indica para receber da UFSCar a titulação de dignidade acadêmica, o fato de que o Prof. Dr. Dermeval Saviani produziu obras que são recorrentes em concursos públicos na área da educação de todos os níveis e se destacam também na bibliografia de cursos de graduação e pós-graduação Brasil afora. Entre elas, em especial, cabem ser citados, pelo critério do impacto na educação nacional, três livros seminais:

- “Escola e democracia” (SAVIANI, 1983), que publicado em 1983, já se encontra na 44ª edição (março de 2021) e em 2008 teve uma “edição comemorativa”, sendo traduzida para o inglês e o espanhol; nessa obra, o Prof. Dr. Dermeval Saviani tratou das relações entre educação e política e inovou ao formular os primeiros traços da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de uma síntese (no sentido de superação por incorporação) do debate educacional brasileiro à época, que era hegemonizado pelos que defendiam o fim da Pedagogia Tradicional (tese) pela via da defesa da Pedagogia Nova (antítese);
- “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 1992), que se encontra na 12ª edição (março de 2021); tendo sido publicada em 1991, com conteúdo que lapida a concepção pedagógica esboçada em “Escola e democracia”, hoje conta com a versão para o espanhol¹, que impacta o contexto educativo e da pesquisa em educação não apenas no Brasil, mas também em países de língua espanhola, mormente os da América Latina;
- “História das ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2007), caracteriza-se como um compêndio e ganhou o Prêmio Jabuti de 2008 (categoria Educação, Psicologia e Psicanálise); prima pela atualização da avaliação crítica das concepções pedagógicas, que se desdobraram na história da educação brasileira, desde os primórdios da colonização, até as recentes formulações e revisões da década de 2000.

Por meio dessas e de outras obras, o Prof. Dr. Dermeval Saviani formulou, originalmente, uma nova teoria pedagógica: a Pedagogia Histórico-Crítica, que é inspirada em autores da tradição materialista histórico-dialética. Está presente nessa pedagogia formulada, em suas linhas mais gerais, entre as décadas de 1980 e 1990, uma visão crítica da educação, entendendo-a como um fenômeno inerente à

¹ A versão para o inglês está em fase de revisão na editora e, muito possivelmente, será publicada ainda em 2021.

humanização do ser humano por ele mesmo e como instrumento/processo que colabora na transformação dos indivíduos, das estruturas e superestruturas sociais, nos limites e possibilidades que a identifica como integrante da totalidade social e como mediadora das relações sociais globais.

São essas e outras qualidades do distinto Prof. Dr. Dermeval Saviani que fazem dele, atualmente, a mais destacada figura viva no cenário atual da educação brasileira. Desse modo, não é nada fácil apresentar sobre ele uma síntese biográfica.

Desta feita, é o caso de oportunizar o uso da palavra justamente a quem se quer reconhecer com o tributo de dignidade acadêmica auferido pelo Título de Doutor *Honoris Causa*. Por isso, o que se apresenta logo abaixo como sinopse biográfica² é da pena do próprio Prof. Dr. Dermeval Saviani e se encontra disponível no *blog* oficial que ele mantém (cf. SAVIANI, 2021a).

Com efeito, passa-se a apresentar uma síntese da biografia do agraciado, empregando a própria descrição que ele faz de si mesmo no supra referido *blog*.

1. Do interior à periferia de São Paulo: formação primária (1944-1954)

Tenho duas datas de nascimento: uma real e outra oficial. De fato, nasci em 25 de dezembro de 1943 em Santo Antônio de Posse, então comarca de Mogi Mirim, no interior do Estado de São Paulo. Fui, porém, registrado no dia 03 de fevereiro de 1944. Essa era uma situação relativamente comum à época no meio rural. Como nasci em uma fazenda e meu pai demorou a ir à sede da comarca, para se livrar da multa decorrente do não registro no prazo determinado por lei, ele fez constar como data de nascimento o dia em que foi lavrado o registro em Cartório. Filhos de imigrantes italianos que trabalhavam como lavradores nas fazendas de café, meus pais jamais freqüentaram os bancos escolares, embora tenham conseguido se alfabetizar. Meu pai se alfabetizou com ajuda de meu avô, meio em italiano, meio em português, auxiliando, depois, a alfabetização de minha mãe. Tendo adquirido um raro gosto pela leitura, meu pai lia tudo o que lhe caía diante dos olhos: jornais, rótulos, fascículos, romances de folhetim. Com isso atingiu um bom domínio do alfabeto, o que lhe permitiu alfabetizar outras pessoas. Assim, após a extenuante jornada de trabalho na roça, ele reunia aqueles que desejavam aprender a ler e escrever e passava-lhes o que sabia. Era, também, o sanfoneiro do arraial. Através de parentes residentes em São Paulo encomendava partituras que ensaiava a noitinha para poder tocar nos bailes dos fins de semana nas redondezas as novidades do momento. Com isso ganhava um dinheirinho que servia, no final do ano, para completar a conta do armazém. Com efeito, sabe-se que o regime de trabalho então generalizado nas fazendas adotava a forma do pagamento anual, obrigando-se o colono a abastecer-se no armazém da própria fazenda. Ao final do ano, feitas as contas, era comum o agricultor, após ter trabalhado o ano todo de sol a sol, estar ainda com saldo devedor, tal era o grau de exploração da sua força de trabalho. O ofício de sanfoneiro vinha, então, em socorro do camponês. Meus irmãos mais velhos também desenvolveram o veio musical, mas se inclinaram mais para o violão.

Guardo poucas lembranças dessa fase, sem conseguir distinguir com clareza aquelas que teriam decorrido da vivência pessoal e aquelas que se relacionavam com os relatos dos pais e irmãos mais velhos. Além de alguns fatos pitorescos, ficaram gravadas as doenças de infância, o desespero de

² Informações adicionais podem ser encontradas, entre outras fontes, no verbete “Dermeval Saviani” da Wikipédia (SAVIANI, 2021b), no artigo de Marsiglia e Cury, denominado de “Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária” (2017) e no de Godoy e Assis (2020).



minha mãe diante da ameaça de mortalidade infantil (ela perdeu a primeira filha e também aquele que seria o quinto) e a situação de penúria (lembro-me que saíamos à margem da estrada de ferro catando serralha para compor a alimentação familiar).

Em outubro de 1948, as dificuldades da vida da roça que impossibilitavam a sobrevivência de uma família composta de casal e sete filhos (o oitavo nasceria depois, já em São Paulo) forçaram meu pai a se transferir com a família para a capital, São Paulo, onde se empregou como foguista de caldeira na indústria. O mesmo caminho foi seguido pela maioria de meus irmãos que também se tornaram operários nas fábricas da Capital.

Fiz o curso primário no Grupo Escolar de Vila Invernada, à época (1951-1954) um galpão de madeira na periferia de São Paulo. Pedagogicamente era uma escola tipicamente tradicional. Já não havia mais a palmatória, mas a régua, às vezes, desempenhava a mesma função. O diretor era uma figura temida. Os exames finais de cada série eram feitos na própria escola, mas não era a professora que formulava as questões e as aplicava. Esses exames eram feitos perante o inspetor do Estado. Hoje avalio que não fui um aluno brilhante, mas logrei aprovação sem grandes dificuldades em todas as séries. Era um menino dócil, obediente, mas muito ativo. Durante o dia, quando não estava na escola estava na rua geralmente jogando bola. No futebol das peladas de rua era chamado de “maquininha” pela rapidez com que me desvencilhava das guaxumas, driblando e conduzindo a bola até o gol do adversário. Até aí minha infância foi, pois, como a de qualquer criança pobre, semelhante, portanto, à dos filhos da maioria da população que habita este país.

2. Rumo a Mato Grosso: formação secundária (1955-1961)

Iniciei o curso de admissão ao ginásio em 1955, na Paróquia de São Pio X e Santa Luzia, de Vila Leme, ainda em São Paulo mas, em 27 de setembro do mesmo ano, segui com o vigário da referida paróquia para Cuiabá. Ali prestei exames de admissão ao ginásio no Liceu Salesiano São Gonçalo, tendo logrado aprovação em primeiro lugar.

O curso ginasial foi feito no Seminário Nossa Senhora da Conceição, de Cuiabá, entre 1956 e 1959, período em que eram emitidos boletins mensais com as notas dos alunos e respectivas classificações. Revelei-me, no decorrer de todo o curso, um aluno dedicado e aplicado; em conseqüência, a cada mês, sem exceção, eu era invariavelmente classificado em primeiro lugar. Apenas uma vez, em 1958, na 3ª série, um colega empatou comigo em 1º lugar com a média 8,8. Quando fui mostrar, como fazia todos os meses, o boletim ao padre com quem havia ido de São Paulo para Mato Grosso, ele me olhou com o semblante grave e disse: “você está relaxando e ficando displicente; o João Bosco já está te alcançando”. E apontou com o dedo a primeira nota e escorregando-o para a média geral, falou: “no próximo mês quero ver esta nota (9,5) aqui (na média final)”. Retirei-me sem nada dizer. O mês seguinte era junho, mês dos exames semestrais. Prestei exames nas onze disciplinas do currículo e, recebido o boletim, levei-o até o mencionado padre que o olhou, conferiu na média final a nota 9,8, me devolveu, virou as costas e se retirou sem dizer uma palavra.

O primeiro ano colegial foi feito em 1960, no Seminário do Coração Eucarístico de Campo Grande, hoje capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Em 1961, de novo no Seminário Nossa Senhora da Conceição de Cuiabá, cursei o segundo ano que era também o último ano do Seminário Menor.

Essa experiência em Mato Grosso reveste-se de um sentido contraditório. Por um lado, a violência da ruptura abrupta com tudo o que me era familiar; por outro, a riqueza de novas vivências, costumes, lugares, linguagens e até mesmo etnias que essa experiência propiciou.

A violência da ruptura foi sentida como se eu tivesse sido arrancado, com apenas onze anos de idade, de meu habitat, projetado nas nuvens (viajei de avião) e depositado num lugar inteiramente desconhecido. As dores da separação eu as sentia fisicamente. E acreditava (ou desejava?) estar doente, imaginando que assim poderiam me mandar de volta para casa. Procurava o padre que havia viajado comigo e, soluçando quase em prantos, me queixava das dores que me queimavam as entranhas. Ele, calmamente, colocava uma colher de sal de fruta em meio copo d'água, me dava para tomar e me despachava de volta para o internato. Com certeza o sal de fruta não me curou do mal que me doía na alma; mas o tempo, este sim, se encarregou de o afastar. Cinco meses depois voltei a sentir algo semelhante, porém com intensidade muitas vezes menor. É que eu passara por uma nova separação. Havia vivido esse tempo no aspirantado salesiano, embora fosse destinado ao seminário secular que só começaria a funcionar em março de 1956. Eis que, passados cinco meses, outra vez era eu separado daqueles com os quais já me havia familiarizado de algum modo e era colocado, de novo, junto de pessoas inteiramente desconhecidas. Aquela sensação de vazio voltou a se manifestar dentro de mim, de forma branda, mas o suficiente para que só então eu viesse a descobrir a natureza do mal que me acometera. Era, simplesmente... saudade. Muitos anos mais tarde, já professor universitário, lembrava com humor dessas peripécias da infância ao receitar um remédio "infalível" para os que a mim vinham se queixar das saudades que sentiam. Dizia-lhes: "tomem sal de fruta. É tiro e queda".

O sentimento acima descrito com certeza terá deixado marcas indeléveis em minha vida. Com efeito, ficara trás anos e trás meses sem rever meus pais e irmãos. Após esse tempo consegui uma licença de doze dias. Quando ia do aeroporto para a casa em São Paulo, olhava a paisagem, as ruas, os prédios e me perguntava sem encontrar resposta: estou chegando em casa ou estou saindo? É aqui ou é lá o meu lugar? Essa sensação de desenraizamento se agravou quando cheguei em casa e tudo parecia muito diferente, muito estranho. Se tivesse me encontrado com um de meus irmãos na rua, não teria reconhecido. Talvez tenha a ver com essa experiência algumas características que adquiri como a auto-suficiência, a indiferença pelos lugares (tanto faz estar aqui como estar lá; me adapto a qualquer um sem me ligar efetivamente a nenhum).

Por outro lado, Mato Grosso significou para mim, sem dúvida uma riqueza de situações novas: novos costumes, novas expressões de linguagem, os passeios mensais que me permitiam conhecer novos lugares, a convivência com os índios bororo e xavante.

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

Verifica-se, pelo horário acima indicado, que para pouco mais de três horas de aula (descontado o intervalo), havia cinco horas de estudo. Com isso, embora os alunos fossem recrutados nos mais distantes lugares com pouca ou nenhuma escolaridade prévia, as crianças aprendiam, sendo praticamente inexistentes a repetência e evasão. E isto, apesar da

precariedade pedagógica dos métodos de ensino e da falta de preparo específico dos professores nas diferentes disciplinas do currículo. Invoco essa experiência quando penso nos CIEPs, PROFICs e CIACs que alegam combater a evasão e a repetência com escola de tempo integral, mas utilizam esse tempo para assistência social e recreação, descuidando-se do tempo necessário ao trabalho pedagógico. Ora, sem tempo e ambiente de estudo as crianças não podem aprender. Esta é uma obviedade que, no entanto, parece passar despercebida para os arautos de propostas educacionais que se proclamam ultra-avançadas. A vida no seminário indica que com tempo e ambiente de estudo é possível a qualquer criança aprender, ainda que sem orientação além daquela dispensada coletivamente no horário das aulas. Ah! Se nossas escolas de tempo integral aliassem essa obviedade a uma adequada orientação pedagógica, evasão e repetência deixariam de ser problema.

No seminário tive também oportunidade de me iniciar, de forma sistemática, naquela arte que meu pai e meus três irmãos mais velhos dominavam de forma espontânea: a música. Toquei piano, acompanhei uma opereta a quatro mãos com um colega; acompanhava ao harmônio os cantos e hinos sacros nas cerimônias religiosas; ensaiava o grupo de gregoriano para cantar nos pontificais da catedral; toquei vários instrumentos na banda e fazia a transposição das partituras para ajustá-las às diferentes tonalidades dos instrumentos musicais. Infelizmente a música acabou sendo para mim uma paixão frustrada. Não consegui atingir o nível daquela espécie de “segunda natureza” que é condição para a autonomia, liberdade, criatividade, versatilidade e virtuosidade que caracterizam o exercício dessa arte, atributos esses que detecto em meus irmãos quando têm nas mãos um violão. Depois, as lides universitárias me afastaram da prática musical, impondo até mesmo a perda daquelas habilidades limitadas que havia antes atingido.

3. Em Aparecida do Norte: início da formação filosófica (1962-1963)

Em 1962 ingressei no Seminário Maior cujos estudos filosóficos iniciei no Seminário Central de Aparecida do Norte, Estado de São Paulo. Aí cursei dois anos de filosofia, sendo que o segundo ano coincidiu com o primeiro ano de Faculdade em decorrência do vestibular que prestei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena em fevereiro de 1963, no qual fui aprovado em primeiro lugar. Isto foi possível em decorrência de um convênio entre a Faculdade Salesiana de Lorena e o Seminário Central Filosófico de Aparecida do Norte, mediante o qual o curso de Filosofia de Aparecida passava a funcionar como uma secção da Faculdade de Lorena desde que, obviamente, os alunos interessados em cursar a Faculdade fossem aprovados nos exames vestibulares realizados em Lorena.

Como se sabe, a orientação filosófica seguida no Seminário era a Escolástica, mais precisamente, o Tomismo. Adotavam-se os manuais da Universidade Gregoriana de Roma e de Jacques Maritain, todos eles pautados em Tomás de Aquino. Os manuais da Gregoriana eram impressos em Latim, a maioria das aulas era ministrada em Latim e as respectivas provas também deviam ser redigidas nessa língua. Mas, já no Seminário discutiam-se muito as questões sociais sob os ventos do “aggionamento” de João XXIII e do Concílio Vaticano II. Acompanhávamos a agitação política do governo João Goulart, torcendo pelas reformas de base e pelo avanço das forças progressistas; e líamos com sofreguidão jornais alternativos como o semanário “Brasil: urgente”.

Diferentemente do Seminário Menor onde predominava uma rotina monótona e cujo conteúdo religioso se assentava numa espiritualidade mecânica, repetitiva e superficial, em Aparecida vivia-se um clima de efervescência. A cooperativa de livros organizada pelos próprios seminaristas estava sempre bem abastecida com os últimos lançamentos das editoras, principalmente Flamboyant, Vozes, Agir, Duas Cidades, Loyola, com os



textos de renovação litúrgica, as novas interpretações teológicas, as encíclicas papais, o movimento ecumênico com o decorrente diálogo entre as diferentes Igrejas e com as diversas correntes políticas. Buscava-se, pois, uma espiritualidade viva e atual. A cultura laica também tinha o seu espaço. Continuei cultivando a música com incursões ainda que menos regulares ao piano e ao harmônio; num certo momento organizamos também uma bandinha. Havia um círculo literário com um boletim e um mural por onde se divulgavam nossas poesias e contos. O cineclube, liderado por alguns colegas amantes do cinema (lembro-me de João Silvério Trevisan que depois correu o mundo como cineasta), era bastante ativo; programava regularmente sessões com os filmes mais representativos do desenvolvimento do cinema.

No clima acima apontado de efervescente espiritualidade, fui tomado de um sentimento de urgência. Precisava queimar etapas e me situar rapidamente no quadro daquele clima. Acima de tudo era necessário definir os rumos de minha vida. As circunstâncias me haviam conduzido ao Seminário, mas eu entendia que a decisão de prosseguir nessa direção deveria decorrer de uma opção própria, lúcida, consciente e plenamente assumida, decorrente de uma motivação positiva e não apenas negativa. Vez por outra me assaltavam dúvidas radicais, existenciais. Nesse período, necessitei intensificar o tratamento de uma úlcera duodenal que me acompanhava desde 1959 e da qual só me livreí, definitivamente, em dezembro de 1969 através de cirurgia. Ao final de 1963, até para poder fazer aquela opção com o alto grau de consciência e responsabilidade que eu exigia de mim mesmo, decidi deixar o Seminário.

4. Na PUC-SP: formação superior (1964-1966)

Em 1964 voltei a morar em São Paulo onde residia minha família. Solicitei, então, transferência para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo sido aceito. Como o curso de Filosofia funcionava no período da tarde e não podia estudar sem trabalhar, arrumei um emprego no Banco Bandeirantes do Comércio no horário das 7:00 às 13:00 horas, trabalhando na sessão de Câmbio. A remuneração, entretanto, era o salário mínimo. Dado que havia necessidade – e eu fazia questão – de ajudar na manutenção da casa e precisava também pagar os estudos, não sobrava para o almoço. Saía de casa às 5:30h. e retornava para jantar por volta das 22:30h., uma vez que as aulas na Faculdade iam até às 20:00h. e era preciso tomar duas conduções para ir da Universidade até minha casa. Em tais circunstâncias, quando foram abertas as inscrições para concurso no Banco do Estado de São Paulo, efetuei minha inscrição, prestei os exames e ingressei em 2 de dezembro de 1965. Com uma remuneração melhor foi possível minorar as dificuldades até então enfrentadas.

Na PUC participei da militância estudantil, onde já se punha de forma explícita a questão do Socialismo e já se manifestava alguma influência do marxismo. O curso de filosofia ainda era predominantemente tomista, mas se fazia sentir aí uma visão mais atualizada, marcada principalmente pela influência da fenomenologia existencial.

Em decorrência do golpe militar foi aprovada, em 9 de novembro de 1964, a lei nº 4.464 conhecida como Lei Suplicy porque articulada pelo então ministro da educação Flávio Suplicy de Lacerda. A referida lei extinguiu os órgãos de representação estudantil então existentes, criando outros atrelados à fiscalização oficial. Como nós, estudantes, não aceitamos a imposição governamental, recusamo-nos a implantar os novos órgãos. Com isso, ficamos privados das entidades de representação e dos recursos correspondentes. Para contornar essa situação definimos 1966 como o Ano de Integração de Cursos (AIC) e utilizamos os Centros de Estudos existentes em cada um dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como base de operação do AIC. Em conseqüência, foi constituída uma Comissão coordenadora do Ano de Integração de Cursos, composta por representantes



de cada um dos cursos. Como membro dessa Comissão participei da Coordenação das atividades do AIC através das quais desenvolvemos a mobilização estudantil que antes era encabeçada pelo Centro Acadêmico, agora extinto em decorrência da Lei Suplicy. A ideologia que ainda predominava no movimento estudantil era o nacionalismo desenvolvimentista e uma de suas principais bandeiras era a união de operários, camponeses e estudantes na luta contra o imperialismo ianque.

Sendo de uma família operária, eu vivia num bairro periférico de São Paulo. Assim, nesses conturbados anos da década de 60, enquanto meu pai e meus irmãos participavam das greves nas fábricas e nas ruas, eu participava das assembléias e passeatas estudantis.

Em 1966 meus irmãos participaram de um concurso de música popular promovido pela rádio Marconi, gravando em fita duas músicas compostas por um deles. Uma delas, que não foi apresentada porque censurada, está transcrita abaixo:

**MARCHA DA LIBERDADE (BRASIL COM “S”)
Letra e Música de Hermógenes Saviani**

Brasileiros, avante marchemos
Para um mundo melhor que há de vir.
Se tristonhos nós hoje somos
Certamente amanhã vamos rir.

O que nós precisamos agora
É com muito denodo lutar.
Nossos braços jovens e fortes
O Brasil hão de reconquistar.

Irmãos brasileiros marchemos
Com coragem e habilidade.
Só lutando nós conseguiremos
Conquistar novamente a liberdade.

Camponeses, operários e estudantes
Nós lutamos por um mesmo ideal.
Nós queremos ver um Brasil com “s”
E muito mais nacional.

Quando isso nosso povo conseguir
Muito alegres iremos sorrir.
Muito alegres iremos sorrir.

Vê-se que a letra dessa música espelha bem o momento político, assim como a situação concreta vivida pela minha família. Com efeito, éramos uma família operária, mas de origem camponesa, como já foi assinalado. A aliança operário-estudantil-camponesa, tão bem retratada na música de meu irmão, refletia, então, uma bandeira das esquerdas, mas, ao mesmo tempo, correspondia à situação que vivíamos.

Ao longo do curso de filosofia, procurei aliar a militância estudantil com o estudo sério das disciplinas que integravam o currículo. Apresentei, então, nas diferentes matérias como Ética, Estética, Filosofia da História, Filosofia do Desenvolvimento, Filosofia da Religião, História da Filosofia, Sociologia, Economia Política, trabalhos com alguma densidade de reflexão própria.

A forma didática dominante no curso de filosofia era a exposição oral em que o professor apresentava o conteúdo, passando em revista as principais contribuições ao assunto tratado, segundo uma linha histórico-cronológica. Entretanto, por reivindicação nossa, eram introduzidas, por ocasião dos trabalhos escritos e por vezes em algum outro momento, obras fundamentais de alguns filósofos importantes. Portanto, embora esse não fosse o forte do curso, não esteve de todo ausente o contato direto com as fontes do pensamento filosófico. Hoje avalio que saímos ganhando em relação ao que já começava a se praticar na USP. Esta, por influência do estruturalismo, des-historicizou o seu curso de filosofia. Era comum, em nome da análise estrutural do discurso, o aluno, ao entrar no curso, passar o ano todo dissecando uma página de Kant, tomada em si, de forma sincrônica, inteiramente desligada do contexto em que tinha sido produzida. Com isso, o pensamento filosófico tendia a se esterilizar e os jovens, desestimulados, acabavam desistindo de o estudar. O curso que fiz, ao contrário, propiciou uma visão de conjunto do pensamento filosófico em seu desenvolvimento histórico, fertilizado por algum contato com obras clássicas. Estava constituída à base sobre a qual era possível aprofundar, concomitante ou posteriormente, o estudo dos principais autores e correntes filosóficas.

Antes de eu iniciar o quarto ano, o Prof. Joel Martins que lecionava Psicologia Educacional no Curso de Pedagogia e, como membro do Departamento de Pedagogia estava preocupado com a carência de professores de Filosofia da Educação, me indagou se eu não gostaria de me especializar em Filosofia da Educação. Estava ele preocupado com o fato de que a cadeira, que estava sendo ministrada pelo Prof. Stanley Krauss, iria vagar em julho porque o referido professor voltaria ao seu país, os Estados Unidos. Dado o meu interesse, o Prof. Joel me propôs um plano de estudos e eu, de minha parte, tomei a iniciativa de me matricular, ainda que como ouvinte dado que era aluno de Filosofia, numa das opções do quarto ano de Pedagogia chamada "Questões Especiais de Educação". Numa de minhas conversas com o Prof. Joel, sobre o plano de estudos que estava seguindo, disse-lhe que às vezes me ocorria a forma em que eu daria um curso de Filosofia da Educação. Ele solicitou-me que colocasse no papel e lhe mostrasse. Apresentei-lhe, então, um plano de curso que ele considerou muito bom. E quando, de fato, em julho de 1966, a cadeira de Filosofia da Educação ficou vaga no Curso de Pedagogia, o Prof. Joel a assumiu interinamente e me indicou como monitor. A disciplina tinha uma carga horária de quatro aulas semanais das quais ele me destinou duas aulas. Quando lhe perguntei o que eu deveria fazer naquelas aulas, ele me respondeu: "vá desenvolvendo o seu plano". Passei, então, a trabalhar aquele plano de curso com os alunos do terceiro ano de Pedagogia. Foi assim que completei o meu 4º ano de Filosofia, já me iniciando no magistério de Filosofia da Educação.

5. Início do magistério e conclusão do doutorado (1967-1971)

A partir de 1967, iniciei oficialmente minha atividade docente simultaneamente no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde assumi a cadeira de Fundamentos Filosóficos da Educação, e no Ensino Médio, ministrando a disciplina Filosofia para os então cursos clássico e científico no Colégio Estadual de São João Clímaco, depois denominado Colégio Estadual Prof. Ataliba de Oliveira. No segundo semestre do mesmo ano, ministrei a disciplina História e Filosofia da Educação para o Curso Normal do Colégio Sion. Nesse ano, em razão do pequeno número de aulas, tive que manter o trabalho no Banco do Estado de São Paulo, por uma questão de sobrevivência. Em 1968, aumentadas as aulas, demiti-me do Banco para me dedicar integralmente ao magistério. Em 1970, em consequência de aprovação em concurso público, assumi, como efetivo, a cadeira de Filosofia do Colégio e Escola Normal Estadual "Plínio Barreto", em São Paulo, Capital.



Iniciei a carreira de professor com muito entusiasmo e dedicação. Especialmente no nível universitário, eu considerava que o professor não poderia ser apenas um repetidor, um transmissor de conhecimentos já compendiados; ele deveria ser também e sobretudo um pesquisador, um criador, alguém que se posicionasse ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento.

Em conseqüência, passei a produzir eu próprio aquilo que chamei de "textos de apoio para seminários", a partir dos quais se desenvolviam as aulas, estimulando-se o trabalho intelectual e a reflexão crítica dos alunos.

Para a cadeira de Fundamentos Filosóficos da Educação preparei sete textos, respectivamente, sobre o Idealismo, Vitalismo, Pragmatismo, Historicismo, Neo-Positivismo, Fenomenologia e Existencialismo como base para o estudo das correntes filosóficas contemporâneas e suas implicações educacionais.

A disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação era ministrada no segundo ano de Pedagogia e tinha um caráter preparatório para a disciplina Filosofia da Educação, ministrada no terceiro ano e que também ficou sob minha responsabilidade a partir de 1968.

Na cadeira de Filosofia da Educação me propus a aplicar a reflexão filosófica à problemática educativa do homem brasileiro. Para tanto, elaborei um texto-base chamado "Análise da Estrutura do Homem", a partir do qual construí nove textos denominados "Elementos para a Análise do Homem Brasileiro", abordando os seguintes aspectos: "a priori" físico (um texto); "a priori" biológico (um texto); "a priori" psicológico (dois textos) e "a priori" cultural (cinco textos, versando, respectivamente, sobre as perspectivas autropológica, histórica, sociológica, econômica e política). O curso se completava com um texto que denominei "Esboço de Formulação de uma Ideologia Educacional para o Brasil", onde abordava o problema dos objetivos e meios da educação brasileira.

Os dezoito textos acima mencionados continuam até hoje inéditos. Todavia, não abandonei ainda a idéia de retomá-los e reescrevê-los de modo que, libertando-se de minha presença em sala de aula - já que foram pensados inicialmente como instrumentos do meu trabalho com os alunos - se transformem num material didático que possa auxiliar os professores a desenvolverem seus próprios cursos, beneficiando-se, assim, da rica e estimulante experiência por mim vivida. Apenas a falta de tempo impediu, até agora, que eu realizasse este projeto.

Em 1971 integrei a equipe que montou a disciplina Introdução à Educação para o recém instalado Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP, ficando responsável por três unidades para as quais redigi três textos denominados "Dimensão Filosófica da Educação", "Valores e Objetivos na Educação" e "Para uma Pedagogia Coerente e Eficaz", sendo que este último texto alimentava a unidade que sintetizava os trabalhos e a proposta da referida disciplina.

Em minha carreira docente procurei, na medida do possível, articular organicamente teoria e prática como forma concreta de realizar a tão propalada indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Assim é que os textos de apoio para seminários elaborados para a cadeira de filosofia da educação procuravam responder a uma carência detectada na militância estudantil, no que diz respeito ao conhecimento da realidade brasileira, carência essa que fazia com que o movimento estudantil ficasse marcando passo em torno de palavras de ordem que resultavam abstratas em face da situação real em que se procurava agir. Por isso, em março de 1967, comuniquei aos colegas da Ação Popular (AP) o meu desligamento do movimento estudantil, justificando-o não apenas pelo fato



de que, uma vez formado, eu deixava de ser estudante, mas principalmente porque me parecia que daquela maneira não era possível avançar, uma vez que não compreendíamos satisfatoriamente a realidade sobre a qual queríamos atuar. Em conseqüência, urgia assumir a tarefa – e eu me propunha a enfrentar esse desafio – de se debruçar sobre as questões da nossa realidade, tentando atingir um certo nível teórico de aprofundamento que permitisse compreendê-las adequadamente.

Igualmente, minha primeira contestação pedagógica a Dewey surgiu da tentativa, no 2º semestre de 1967, de aplicar no Colégio Sion a mesma atitude pedagógica baseada no princípio de liberdade, do qual decorre a responsabilidade, que havia adotado com êxito no Colégio da periferia. No Sion essa orientação fracassou, tendo eu que revê-la, o que fiz invertendo os termos, isto é, condicionando a liberdade à responsabilidade, o que implicava pôr o acento no princípio ético do dever. Ao tentar compreender o problema desenvolvi uma reflexão, cujas implicações e conseqüências não cabem, infelizmente, nos limites deste Memorial. Em síntese, pareceu-me que os alunos da periferia, cujas condições sociais impunham uma vida mais de constringências e imposições do que de opções; mais de deveres do que de direitos, com obrigações que, se não cumpridas, acarretavam conseqüências muito concretas, esses alunos valorizavam extremamente minha proposta pedagógica. Já as meninas do Sion, cuja situação social, ao contrário, propiciava mais opções que imposições; mais direitos que deveres, não estando as transgressões às normas vigentes sujeitas a conseqüências mais graves, estas alunas deram de ombros para o encaminhamento pedagógico por mim utilizado no início das aulas. Bastou, entretanto, eu “virar a mesa” mostrando-lhes que eu estava levando a sério o meu papel de professor, para que elas passassem a me respeitar, instaurando comigo uma relação pedagógica estimulante e produtiva. Concluí, então, que o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos. Pareceu-me que o papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde.

Nesse mesmo quadro menciono também que a elaboração das diferenças conceituais entre as noções de “filosofia”, “filosofia de vida” e “ideologia” registradas no texto “A filosofia na formação do educador” ocorreu como resposta a uma questão determinada detectada em conseqüência de minha intensa participação no movimento de 1968, quando a PUC-SP, a exemplo das principais universidades, foi tomada pelos alunos no mês de junho, ficando sob seu controle durante todo o 2º semestre daquele ano. Ao longo desse período, pude constatar como afloravam contradições na prática dos alunos, acarretando incoerências entre seus propósitos e suas ações. A hipótese de um conflito entre a concepção decorrente de suas condições de vida (“filosofia de vida”) e sua opção político-ideológica (“ideologia”) como explicação para as contradições constatadas, conduziu-me à reflexão que resultou naquela elaboração conceitual em que a questão passa a ser compreendida num nível teórico de alcance mais amplo.

Cabe dizer, por fim, que também minha proposta de doutorado, centrada no problema da ausência de sistema educacional no Brasil, se inscreve no âmbito dessas preocupações. Paralelamente às atividades docentes, iniciei formalmente, a partir de fevereiro de 1968, as pesquisas relativas ao doutoramento, pesquisas essas que resultaram na tese “O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, defendida em 18 de novembro de 1971 e publicada em livro com o título “Educação Brasileira: estrutura e sistema”, em 1973, estando atualmente na sétima edição.

No espírito desse memorial, importa registrar que o enunciado acima corresponde à tese explícita, pública e manifesta. Embutida nela, entretanto, eu estava querendo defender (demonstrar) uma outra tese, esta implícita,



particular e oculta. Trata-se da tese de que era possível produzir academicamente nas condições precárias da situação brasileira em que vivíamos. Com efeito, parecia-me que, se fossem requeridas condições diversas, vale dizer, excepcionais, para a produção acadêmica, isto significaria que, retornando a situação real que é aquela do dia-a-dia, a que prevalecia em nossas instituições, já não se produziria mais. Por isso não procurei bolsa de estudos para o exterior ou no país e também não me afastei de minhas atividades docentes. Assim é que, quando fiz a revisão da literatura da tese, em 1970, eu ministrava 17 aulas semanais na universidade e 26 no Colégio Estadual. Estava em sala de aula todas as manhãs, todas as noites e às sextas-feiras, também às tardes. Obriguei-me, então, a dedicar pelo menos dezesseis horas semanais à tese (de segunda a quinta-feira à tarde), comprometendo-me a repor, num fim de semana ou feriado, caso algum dia isso não fosse cumprido em função, por exemplo, de alguma reunião de professores convocada para o período da tarde. Transferi, também, para os fins de semana as preparações de aulas e a correção de trabalhos dos alunos. Cumpri à risca esse programa e, concluída a tese, estava demonstrado que era possível produzir mesmo nessas condições. Portanto, eu tinha alguma garantia de poder continuar produzindo apesar das condições adversas.

6. Docência na pós-graduação; tempo integral na PUC-SP (1972-1975)

A partir de 1972 passei a trabalhar também na Pós-Graduação ministrando, a nível de mestrado, a disciplina "Problemas da Educação" nos Programas de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Organizei o plano da disciplina centrado em seis problemas selecionados de acordo com dois critérios (potencial existencial e alcance teórico) e trabalhados em três níveis: constatação, caracterização e tentativa de solução. O primeiro nível punha em evidência o potencial existencial, sendo desenvolvido a partir das experiências dos próprios alunos que procuravam constatar em sua prática a incidência do problema proposto. O segundo nível fazia intervir a exigência teórica, operando-se a caracterização do problema com o auxílio de textos, de modo a se atingir uma compreensão consistente e fundamentada do problema examinado. O terceiro nível trazia em seu bojo o problema seguinte. Assim, a tentativa de solução do problema 1 colocava a exigência de se examinar o problema no 2 que era, então, formulado, constatado, caracterizado e assim sucessivamente até o problema nº 6 que tinha caráter sintético, completando o programa da disciplina. Vê-se, portanto, que os seis problemas se articulavam dialeticamente entre si, constituindo uma totalidade orgânica. Também essa experiência foi muito estimulante e pretendo, quando as condições de tempo me permitirem, consolidá-la em livro.

Em março de 1973 passei à condição de professor em tempo integral na PUC-SP, afastando-me sem vencimentos do cargo de professor efetivo do Estado, comissionado na Equipe Técnica do Livro e Material Didático da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A partir daí minhas atribuições na pós-graduação se ampliaram. Organizei a disciplina Problemas da Educação II, pensada com caráter monográfico, tendo, pois, o objetivo de abordar, de forma aprofundada, determinado problema que poderia variar conforme o semestre em que a disciplina era oferecida. Comecei, também, a assumir sistematicamente os trabalhos de orientação de dissertações de mestrado. A primeira dessas dissertações foi defendida em 18/11/74, por coincidência, no mesmo dia em que fazia três anos que eu havia defendido minha tese de doutorado.

7. Em São Carlos; alguma experiência internacional; de novo em tempo integral na PUC-SP (1975-1978)



UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP – BR / CEP: 13565-905

Do segundo semestre de 1975 a março de 1978 trabalhei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde fui contratado como professor titular. Ali integrei a equipe que formulou o projeto do curso de pós-graduação em educação, o qual foi implantado e começou a funcionar em março de 1976, sob minha coordenação, em convênio com a Fundação Carlos Chagas. A par da importante experiência de administração acadêmica, ministrei no Programa as disciplinas Problemas da Educação Brasileira, Fundamentos de Filosofia e Metodologia da Ciência, Filosofia da Educação e Fórum de Debates.

A disciplina Problemas da Educação Brasileira era, na verdade, uma adaptação de Problemas da Educação I que ministrava na PUC-SP.

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

Filosofia da Educação abordava as principais concepções no âmbito da disciplina, com base numa sistematização e classificação que eu havia elaborado como quadro teórico para a pesquisa sobre tendências e correntes da educação brasileira que eu estava desenvolvendo com apoio do INEP.

Fórum de Debates constituiu uma inovação muito estimulante. Envolveu a participação de especialistas externos convidados segundo a temática em foco, a qual era variável. O primeiro fórum que organizei versou sobre o tema " estatuto teórico da educação" abordado sob os enfoques filosófico, histórico, psicológico e sociológico, portanto, com quatro convidados externos. O esquema de funcionamento era o seguinte: na primeira semana eu trabalhava com os alunos o tema escolhido, fazendo uma abordagem de conjunto e situando o âmbito dos diferentes enfoques. Na Segunda semana vinha o primeiro convidado, fazia a sua exposição, debatia preliminarmente e deixava comigo uma bibliografia para ser estudada pelos alunos sob minha orientação nas duas semanas seguintes. Na Quinta semana vinha o segundo convidado e seguia-se o mesmo procedimento até o quarto e último convidado. Na décima quarta semana ocorria uma mesa redonda com a participação dos quatro convidados, procedendo-se a um amplo debate sobre o tema. Na última semana eu fazia, com os alunos, um balanço das atividades desenvolvidas. O segundo Fórum de Debates que organizei foi sobre educação popular, o qual se realizou de acordo com a mesma sistemática acima descrita.

A convite do Institut d'Étude du Développement Économique et Social (IEDES), Université de Paris I (Sorbonne), viajei a Paris em 2 de dezembro de 1977 para realizar estágio de pesquisa. Na Europa, aproveitei a oportunidade para realizar, também, um estágio de pesquisa no "Istituto Gramsci", em Roma, no mês de janeiro de 1978. Retornei à Europa em setembro de 1979, desta vez para intercâmbio acadêmico nas seguintes



instituições da Alemanha Ocidental: Pädagogische Hochschule/Universidade de Colônia, Pädagogische Hochschule/Universidade de Monster, Lateinamerica Institut de Berlim e Deutsches Institut fur Pädagogische Forschung de Frankfurt.

A partir de abril de 1978 reassumi meu contrato em tempo integral na PUC São Paulo, desenvolvendo trabalhos nos Programas de Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Educação (criado em 1977), os quais passei a coordenar a partir de agosto do mesmo ano.

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

Na coordenação do Doutorado, busquei consolidá-lo, destacando-se, para tanto, a implantação das Atividades Programadas através das quais passei a coordenar um rico processo de discussão coletiva dos projetos e da elaboração das teses, processo esse que acabou se constituindo na garantia da alta produtividade, tanto em quantidade como em qualidade atingida pelo Programa, realização sem precedentes na história dos nossos cursos de pós-graduação em educação.

Em decorrência de Convênio celebrado entre o Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP e o Programa de Educação da FLASCO (Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales) de Buenos Aires, ministrei nesta cidade, no segundo semestre de 1982, como professor visitante, a disciplina Teoría de la Educación. Voltei a ministrá-la por mais duas vezes, em 1983 e 1985.

8. Ainda na PUC-SP, mas também na UNICAMP: a organização do campo educacional (1978-1988)

O final da década de 70 é marcado por uma grande efervescência no campo educacional. A partir de Campinas (UNICAMP) funda-se o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) que passa a editar a Revista Educação e Sociedade e que promove, em 1978, o I Seminário sobre Educação Brasileira. É organizada a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que realiza, também em 1978, sua primeira Reunião Anual. Em 1979, funda-se a ANDE (Associação Nacional de Educação) que, a partir do ano seguinte começa a editar a Revista do mesmo nome. Ao mesmo tempo, procuramos articular o CEDEC (Centro de Estudos da Cultura Contemporânea), entidade também recém-criada, com o processo de organização do campo educacional. Participei da criação dessas quatro entidades, sendo sócio-fundador de todas elas. Nesse processo teve papel destacado o grupo de doutorandos que eu orientava na PUC-SP. Nessas circunstâncias, fui guindado à condição de uma espécie de liderança natural de todo esse movimento de âmbito nacional, ao lado de alguns colegas.

Num grande esforço de articulação, as quatro entidades mencionadas se unem para organizar a I Conferência Nacional de Educação – CBE. O evento ocorre na PUC-SP, de 31/03 a 03/04 de 1980. Constatados os laços tênues do CEDEC com o campo educacional organizado, este órgão não se sente em condições de continuar participando da organização das CBEs e, embora comungando com os objetivos e hipotecando total apoio à iniciativa, se retira de sua organização. As outras três entidades, porém, continuam organizando essas conferências, cuja 6ª edição ocorreu no início de setembro de 1991.



UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP – BR / CEP: 13565-905

As CBEs constituíram um importante fórum de circulação de idéias, apresentação e divulgação dos trabalhos da área, debate das questões candentes, em especial no âmbito da política educacional. Particpei de todas elas, com exceção da IV, realizada em 1986, porque coincidiu com a minha participação em Seminário da Organização dos Estados Americanos em Washington.

Nesse período de grande mobilização, intensificam-se minhas atividades no âmbito da chamada terceira função da universidade: a extensão. Sou convidado, instado e pressionado a participar dos mais diferentes tipos de evento: Congressos, Seminários, Simpósios, Painéis, Mesas redondas, Conferências, Assessorias, Reuniões Científicas em praticamente todos os Estados do país e em diferentes tipos de instituições. As solicitações de textos, artigos, entrevistas, transcrições de palestras, comunicações e certos temas tratados em aula me levam à decisão de organizar meus escritos, publicando-os na forma de livro.

Assim é que, em 1980, publico o livro: “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, reunindo alguns ensaios introdutórios à filosofia da educação, estudos sobre aspectos organizacionais do trabalho pedagógico e alguns textos sobre a educação brasileira. Atualmente esse livro se encontra na décima segunda edição.

Em setembro de 1983 publiquei o livro “Escola e Democracia”, tratando, em diferentes registros, das teorias da educação e das relações entre educação e política, livro este que já atingiu a trigésima primeira edição.

Em 1984 saiu o livro “Ensino público e algumas falas sobre universidade” que está hoje na Quinta edição.

O livro “Política e Educação no Brasil”, resultante da tese de livre-docência, foi publicado em 1987 e se encontra na terceira edição. Seu objeto é o significado político da ação do Congresso Nacional na Legislação do Ensino.

Em 1980 ingressei na UNICAMP onde, além de História da Educação II no curso de pedagogia, ministrei no Programa de Pós-Graduação em Educação as disciplinas Tópicos Especiais em Filosofia da Educação, Tópicos Especiais em História da Educação, Evolução da Educação Brasileira, História da Cultura Brasileira, História das Doutrinas Pedagógicas, Seminário Avançado em História da Educação, História das Idéias Pedagógicas no Brasil e Metodologia da História.

Em 1986 fui aprovado em Concurso Público de Livre-Docência na disciplina História da Educação da UNICAMP, com a média 9,9, tendo defendido a tese “O Congresso Nacional e a Educação Brasileira”.

Nesse mesmo ano de 1986, em agosto, participei, a convite da OEA, do Seminário Interamericano sobre Educação, Desenvolvimento e Democracia, realizado em Washington, D.C. – U.S.A. Aí apresentei trabalho sobre o tema “Educação para a participação no processo político: escola, cidadania e transição democrática”, depois publicado no nº 100 da revista Educación, da OEA.

Em fevereiro de 1987, a convite da Universidad de la República, ministrei em Montevideo dois cursos intensivos sobre “Correntes Pedagógicas Contemporâneas” e “Principais Correntes Pedagógicas e sua Aplicabilidade à Realidade Nacional” e proferi conferência sobre o tema “Realidade e Perspectiva da Educação no Contexto Latino-Americano”. Por ocasião desta minha estada no Uruguai, descobri o enorme interesse que meus trabalhos têm suscitado naquele país. Constatei, com efeito, que dois artigos meus já haviam sido publicados pela Revista Educación del Pueblo, estando prevista a publicação de um terceiro, o que de fato veio a ocorrer em julho de 1987. Nessa ocasião, foram feitos contatos visando à tradução e



publicação de meu livro Escola de Democracia, o que acabou por se efetivar através da Editora Monte Sexto de Montevideo, em 1988. Concedi, ainda, várias entrevistas a órgãos de imprensa como o Semanário La Hora, o jornal El Popular, a Tribuna de Estudios Juveniles, além de uma publicação denominada Teoría de la Educación. Do Uruguai viajei à Argentina onde, a convite da Universidad Nacional de Luján, participei do "Encuentro de Departamentos, Escuelas y Facultades de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales", fazendo uma exposição sobre "Los Post-grados en Brasil". Ainda na Argentina, proferi conferência sobre o tema "A pedagogia e os interesses da classe trabalhadora" na casa Universitária Anibal Ponce, em Buenos Aires.

O período considerado, além de ser marcado pelo amadurecimento e plenificação profissional, contempla também dois acontecimentos do maior significado pessoal. Em seu centro, não apenas cronológico, mas também existencial, situa-se o meu casamento, em julho de 1984, com Maria Aparecida Dellinghausen Motta, filósofa e poeta de rara sensibilidade, pessoa maravilhosa sob todos os aspectos. E coroando essa década deu-se o nascimento, em novembro de 1988, de meu filho Benjamin Motta Saviani, "terrivelmente simpático" como o classificou uma professora do Rio Grande do Norte, então minha aluna do doutorado. Ele é, de fato, o que seu nome significa: filho da felicidade. Vê-lo desabrochar, acompanhar diuturnamente o desenvolvimento pleno de suas potencialidades é, sem dúvida, uma alegria indescritível e a maior recompensa que poderia esperar alguém que escolheu a educação como ocupação e preocupação centrais de toda a sua vida.

9. Na UNICAMP, em RDIDP (1989-1992)

A partir de janeiro de 1989 passei para o regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa na UNICAMP, tornando-me coordenador de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, função para a qual fui eleito em abril de 1989 e reeleito em abril de 1991. Em consequência, atuei como membro da Comissão Central de Pós-Graduação da UNICAMP, da Congregação, da Comissão de Ensino e Pesquisa e do Conselho Interdepartamental da Faculdade de Educação, além de presidir a Comissão de Pós-Graduação da referida Faculdade. Como coordenador de pós-graduação elaborei a proposta do novo Regulamento do Programa e coordenei sua discussão e aprovação, assim como sua implantação.

Em novembro de 1990 fui aprovado com média 10 no concurso público de Professor Adjunto na disciplina História da Educação da UNICAMP.

No período em epígrafe desenvolvi as seguintes atividades docentes:

No curso de pedagogia lecionei História da Educação II (1º semestre de 1991) e História da Educação I para o período noturno (1º semestre de 1992). No Programa de Pós-Graduação em Educação lecionei História das Ideias Pedagógicas no Brasil (1º semestre de 1989), Tópicos Especiais em História da Educação para o doutorado (2º semestre de 1989), Ciência, Tecnologia e Educação: Fundamentos Filosóficos, em colaboração (1º semestre de 1990), Tendências Teóricas da Educação Atual (em conjunto com o Prof. Silvio Gamboa) no âmbito do Convênio entre a Universidade Estadual de Maringá e a UNICAMP (1º semestre de 1990), Ideologia e História da Educação para o doutorado (2º semestre de 1990), Questões Teóricas de História da Educação para o doutorado (1º semestre de 1991) e Metodologia da História (2º semestre de 1991).

Em razão dos problemas por que passa o mestrado no Brasil, fui levado a organizar um Seminário sobre a concepção de dissertação de mestrado para o qual elaborei um texto gerador denominado "Concepção de Dissertação de Mestrado Centrada na Idéia de Monografia de Base". O Seminário foi realizado nos dias 08 e 09 de abril de 1991 e contou com a



participação, através da mediação da ANPEd, de todos os coordenadores de pós-graduação em educação do país. Na seqüência desse Seminário realizou-se, nos dias 10, 11 e 12 de abril, por iniciativa da ANPEd e com a minha colaboração, a Reunião Técnica Nacional sobre política de pós-graduação e pesquisa.

Visando a incrementar e sistematizar os estudos na área de História da Educação a nível nacional constituí, a partir de meus orientandos de doutorado na UNICAMP, o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", que conta com membros atuando em quase todos os Estados da Federação. Dando início às suas atividades, organizei um seminário sobre as perspectivas metodológicas da investigação em História da Educação, o qual se realizou em duas etapas: a primeira em maio de 1991 e a segunda em setembro do mesmo ano. Como resultado do Seminário, o Grupo elaborou um amplo programa de investigações cuja primeira etapa se consubstanciou no projeto "Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira" para cuja discussão organizei um outro Seminário realizado de 06 a 08 de abril de 1992, com apoio do INEP.

Concomitantemente a essas iniciativas, publiquei os livros "Sobre a concepção de Politecnica" em 1989, "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações" em 1991, "Educación: temas de actualidad" também em 1991 e "Educação e questões da atualidade", versão original do livro anterior, em 1992, além de artigos em diversos periódicos.

Em outubro de 1991 participei, como expositor, na Universidad de la República, em Montevideo, do Seminário "Universidad: los desafios de la modernización".

Em abril de 1992 fui indicado para o cargo de Diretor Associado da Faculdade de Educação.

Acredito que minha produção científica, ao longo desses anos, é testemunha de que o entusiasmo e dedicação com que iniciei a carreira docente se mantém vivos ainda hoje.

Com efeito, concomitantemente ao exercício do magistério, concluí quinze projetos de pesquisa, publiquei dez livros individualmente, vinte livros em colaboração com outros autores, mais de cem artigos e vinte e um prefácios a livros sobre educação. Orientei quarenta e duas teses de doutorado e trinta e cinco dissertações de mestrado. Participei de numerosas bancas de defesa de tese, de concursos, de exames de qualificação e proferi em torno de três centenas de conferências sobre educação em quase todos os Estados do país. Ministrei cursos de pós-graduação como professor visitante em várias universidades federais, além da Universidade de São Paulo onde lecionei a disciplina Filosofia da Ciência no Programa de Doutorado em Enfermagem. Integrei o Comitê Assessor do CNPq, bem como os corpos de assessores da FAPESP, CAPES, INEP FAEP-UNICAMP, emitindo pareceres técnicos no campo da educação. Fiz parte dos Conselhos Editoriais das Revistas "Cadernos de Pesquisa", "Educação & Sociedade" e "ANDE", bem como da Editora Autores Associados da qual fui Diretor Executivo, além de integrar os Conselhos de Colaboradores da "Revista de Educação AEC" e da Revista "Educação Brasileira". Participei ativamente da dinamização da comunidade científica dos educadores, sendo sócio-fundador da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), ANDE (Associação Nacional de Educação) e CEDEC (Centro de Estudos da Cultura Contemporânea). De agosto de 1984 a julho de 1987 fui membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, onde relatei mais de cem processos emitindo os respectivos pareceres.



Atualmente prossigo com minhas atividades de docência, orientação de dissertações e teses, assim como de pesquisa, desenvolvendo os projetos “História das Idéias Pedagógicas no Brasil”, “Pedagogia Histórico-Crítica” e o projeto integrado sobre “Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira”, por Estados, o qual se situa na linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Além disso, desenvolvo as atividades administrativas inerentes ao cargo de Diretor Associado da Faculdade de Educação da UNICAMP. (SAVIANI, 2021a, s/p.)

Como se observa, a síntese biográfica do Prof. Dr. Dermeval Saviani demonstra como ele se esteve presente, protagonizando, o desenvolvimento da educação e da pesquisa em educação no Brasil.

3.2 *Produção acadêmico-científica*

Com vista a argumentar ainda mais em favor da concessão do título honorífico pela UFSCar ao Prof. Dr. Dermeval Saviani, neste subitem está presente uma quantificação de parte da produção acadêmico-científica dele e a uma brevíssima apresentação de uma das mais significativas intervenções qualitativas que produziu no cenário educacional: a formulação de uma teoria pedagógica crítica no âmbito das concepções materialistas histórico-dialéticas.

3.2.1 *Síntese quantitativa da produção acadêmico-científica*

Quantificação de algumas produções acadêmico-científica do Prof. Dr. Dermeval Saviani	
Livros publicados/organizados	74
Capítulos de livros publicados	85
Artigos	151
Orientações de mestrado	36
Orientações de doutorado	58
Supervisões de Pós-Doutorado	22

Fonte: produzido pelos autores deste texto, a partir do currículo disponível na Plataforma Lattes (<<http://lattes.cnpq.br/2205251281123354> >), atualizado em 14/03/2021.

3.2.2 *Contribuição singular à área da educação: formulação originária da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)*³

Uma das áreas de atuação docente e de produção científica do Prof. Dr. Dermeval Saviani foi e continua sendo a das teorias pedagógicas. Seja na graduação, seja na pós-graduação, ele atuou como docente em várias disciplinas que tratam dessa questão nas instituições em que trabalhou.

³ Essa parte do texto, que visa a apresentar uma síntese dos princípios, finalidades, conteúdo e método da PHC, foi extraída do capítulo intitulado “Pedagogia Histórico-Crítica: avanços e desafios no processo de consolidação”, produzido por Marcos Francisco Martins para ser publicado em uma coletânea, que está sendo editada pelo HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, com previsão de publicação para 2021.

A partir dessa e de outras experiências, o Prof. Dr. Dermeval Saviani formulou, entre as décadas de 1980 e 1990, os traços iniciais de uma teoria pedagógica crítica, denominada de Pedagogia Histórico-Crítica. Do final da década de 1990 até contemporaneamente, essa teoria pedagógica tem sido lapidada, atualizada, a partir, inclusive, de experiências de efetivação da proposta pedagógica em redes de ensino e em ambientes educativos não escolares.

De fato, sabido que a PHC foi originariamente produzida por Dermeval Saviani, sendo “[...] 1979 um marco da configuração [dessa] concepção” (SAVIANI, 1992, 75), ano em que “[...] começa a assumir a forma mais sistematizada” (SAVIANI, 1992, p. 77). Mas, principalmente na última década, a lapidação teórico-prática dessa teoria pedagógica crítica tem sido abalizada por um processo amplo, envolvendo sujeitos individuais e coletivos (grupos de estudos e pesquisa, como o HISTEDBR, por exemplo). Isso é alvissareiro e politicamente recomendável, porque mais democrático e aderente à base teórica que a sustenta, que é o materialismo histórico-dialético.

O fundamento teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico-dialético. A afirmação disso é recorrente em textos de Saviani e dos(as) principais protagonistas do processo de continuidade de construção dessa teoria pedagógica. Em “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, tem-se que “[...] a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 1992, p. 91). Assim, “[...] o caráter de classe da Pedagogia histórico-crítica é explícito” (SAVIANI, 1992, p. 87), até porque ela “[...] é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 419). E, em *A pedagogia no Brasil*, ao apresentar uma síntese do que é a PHC, diz ele:

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. [...] A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. (SAVIANI, 2008, p. 185-186)

Contudo, alerta o autor que:

Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2008, p. 186)

A partir dos conceitos e categorias basilares ao materialismo histórico-dialético, sejam os da formulação originária de Marx e Engels, sejam os atualizados pela leitura leninista e gramsciana, Saviani apresenta os princípios e as finalidades da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, parte sempre de uma concepção marxista de educação e de trabalho pedagógico. A educação “[...] é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global” (SAVIANI, 2015, p. 35) e o “[...] trabalho

educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 14).

Dessas concepções fundantes da PHC, decorrem as finalidades do(a) professor(a) e da escola. O(A) professor(a) é concebido como aquele(a) que “[...] a partir dos elementos de conjuntura, [deve] explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade” (SAVIANI, 2013a, p. 3). E isso, obviamente, deve ocorrer em uma escola que, além da função técnica, desempenha também uma “[...] função especificamente política” (SAVIANI, 2013a, p. 4), porque “[...] interessada em articular[-se] com as necessidades da classe trabalhadora” (SAVIANI, 2013a, p. 11). Por isso, a pedagogia formulada originariamente por Saviani “[...] tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social” (SAVIANI, 2013a, p. 11), com vistas a “[...] articular a escola com os interesses dos dominados” (SAVIANI, 1983, p. 35).

Se os princípios da PHC são marxistas, a finalidade última não poderia ser outra, senão a de colaborar no processo de superação do modo de produção capitalista, formando um tipo de ser humano omnilateralmente desenvolvido e, portanto, apto a construir uma nova civilização. Falando à comunidade da educação no campo, em 2013a⁴, Saviani assim sintetiza os objetivos últimos da PHC:

[...] a pedagogia histórico-crítica dispõe-se a participar e contribuir nessa forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude. (SAVIANI, 2016, p. 42)

Esse posicionamento político, definidor da finalidade da Pedagogia Histórico-Crítica, tem decorrências para as demais dimensões dessa teoria pedagógica, como os conteúdos e o método.

Como os autores que fundamentam a PHC não produziram uma teoria pedagógica a partir de suas formulações, foi necessário a Saviani, crítica e criativamente, sistematizar proposições sobre os conteúdos e os métodos educativos. E isso ele fez com esmero, bem como outros(as) tem colaborado hodiernamente, sobremaneira, nessa empreitada.

Em relação aos conteúdos, importa observar os clássicos, sempre lembrados ao se discutir o que preconiza a PHC. Quando Saviani os menciona, ele está a falar, entre outras, basicamente, de duas coisas:

⁴ Conferência de Saviani proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e na IV Jornada de Educação Especial no campo Educação do Campo: conteúdo e método, realizada em São Carlos, em 16 de outubro de 2013.

a) sobre o papel da escola, que deve ser o clássico, qual seja, ensinar, até porque “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (SAVIANI, 1992, p. 25);

b) sobre os conteúdos escolares⁵, que devem ser os produzidos ao longo da história e sintetizados pelas ciências, filosofia e artes, isto é, o “saber sistematizado” (SAVIANI, 2019, p. 42), as “[...] objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas (SAVIANI, 2019, p. 131), porque se constituem no máximo desenvolvimento do espírito humano e, como se sabe, “[...] a pedagogia histórico-crítica coloca em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (DUARTE, 2011, p. 19).

A seleção dos conteúdos clássicos tem gerado debates e questionamentos, mas Saviani deixa claro, em seus escritos e exposições, como responde às questões. Diz ele que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1992, p. 22), ou seja, “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentário; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 1992, p. 22).

Gama e Duarte (2017) enfrentam a questão dos critérios de seleção dos conteúdos no âmbito da PHC. Dizem eles que:

O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” [...] Três princípios para a “seleção dos conteúdos de ensino” – Relevância social do conteúdo; Adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e Objetividade e enfoque científico do conhecimento – podem ser destacados; pois estes possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à síntese; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; ampliação da complexidade do conhecimento e Provisoriamente e historicidade dos conhecimentos). (GAMA; DUARTE, 2017, p. 522)

Na dinâmica educativa preconizada pela PHC, o processo de seleção de conteúdos não ocorre desvinculado do método educativo. Conteúdo e método encontram-se articulados dialeticamente nessa teoria pedagógica crítica, cuja referência é o materialismo histórico-dialético. Na verdade, “A base teórica da pedagogia histórico-crítica parte do entendimento da formulação contida no ‘método da economia política’” (SAVIANI, 2013b, p. 76) e, assim sendo, adota

[...] a concepção dialética [...] [do] ‘método da economia política’ [em um] movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’), pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) [que se] constitui uma

⁵ “O ‘clássico’ não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir como um critério útil para a seleção de conteúdos do trabalho pedagógico.” (SAVIANI, 1992, p. 21)



orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino). (SAVIANI, 1983, p. 77)

O método para a PHC não é algo secundarizado, pois Saviani entende que “[...] a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (SAVIANI, 1992, p. 79).

Desse modo, sob o ponto de vista metodológico, a PHC propõe algumas diretrizes gerais, princípios a partir dos quais deve ser desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, pode-se apresentar o caminho proposto pela PHC nos seguintes termos: partindo da problematização⁶ da prática social é que o(a) professor(a) na escola - ou o(a) educador(a) nos espaços não escolares - poderá selecionar os conteúdos clássicos a serem transmitidos pelos meios adequados aos alunos(as), considerando o seu desenvolvimento objetivo e subjetivo, bem como a necessidade inexorável de instrumentalizados com esse aporte para que possam ter melhores condições de superar os problemas identificados (cf. SAVIANI, 1983, p. 73-76) na prática social vivida. Acredita a PHC que isso poderá ocorrer porque os(as) alunos(as)-educandos(as)⁷, submetidos(as) ao processo educativo por ela orientado, atingirão outro nível de consciência de si e do mundo, mais elevado que o sincrético senso comum, porque sintético, induzindo-os(as) a uma nova postura/ação na prática social, ou seja, o trabalho educativo produzirá neles(as) uma segunda natureza humana. Eis o que Saviani indica como o “[...] momento culminante do processo educativo” (SAVIANI, 2019, p. 258), a ser alcançado em processos de ensino-aprendizagem orientados pela PHC: a catarse⁸, “[...] isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógicos” (SAVIANI, 2019, p. 75).

⁶ Importa considerar que a noção de problema para Saviani consiste, exatamente, naquilo que desafia a existência humana em determinado contexto. No livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica” encontra-se bem e claramente exposta essa noção problema, já que nem todos os problemas guardam a problematidade advogada por Saviani quando está a tratar de um dos momentos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (cf. SAVIANI, 1980, p. 18- 23).

⁷ A distinção aqui feita entre aluno(as) e educando(a) não pretende insinuar que alunos(as) não sejam educandos(as) e nem quer entrar neste debate. O objetivo dessa distinção é apenas e tão somente frisar que, embora a Pedagogia Histórico-Crítica tenha sido gestada na discussão acadêmica sobre a escola e sobre a educação, ela pode – e deve! – ser estendida às demais experiências educativas, que se desenvolvem fora da escola, em espaços formativos como os promovidos pelos movimentos sociais, por exemplo. Considera-se essa ampliação do espaço de atuação da Pedagogia Histórico-Crítica importante no contexto presente, porque é indispensável ocupar esses locais na disputa pela hegemonia, mesmo sabendo-se que a escola, atualmente ainda é a “[...] forma principal e dominante de educação, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica.” (SAVIANI, 2016, p. 20)

⁸ “Inspirado nele [Gramsci] lancei mão da categoria “catarse” para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica [...] quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo “catarse”, entendendo-a como a ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’ (GRAMSCI, 1978, p. 53) se revela perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais , transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2019, p. 258). Para aprofundar o conhecimento sobre a catarse na Pedagogia Histórico-Crítica, recomenda-se cf. Cardoso; Martins (2014).

Descritos desse modo os momentos metodológicos preconizados por Saviani para a Pedagogia Histórico-Crítica, espera-se que tenha ficado evidente que essa teoria pedagógica não desconsidera o saber popular, o senso comum, “[...] o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana” (SAVIANI, 1992, p. 22). Ao contrário, é indispensável que ele se manifeste no processo educativo, seja para que o(a) professor(a)-educador(a) possa saber qual é o nível de conhecimento presente na comunidade escolar a educar, seja para que auxilie o(a) professor(a)-educador(a) a identificar os problemas vividos na prática social em que o processo educativo está sendo desenvolvido. A Pedagogia Histórico-Crítica não se compromete é com um tipo de escola que sobrevaloriza o senso comum, a tal ponto que ele seja não apenas o ponto de partida, mas também o ponto de chegada do processo educativo, desconsiderando, portanto, que transmissão-assimilação do conhecimento elaborado na forma de ciência, filosofia e arte é papel irretorquível da escola. Sob esse ponto de vista, são mais do que claras as posições dos(as) que advogam a Pedagogia Histórico-Crítica: o senso comum presente na comunidade escolar, seja ele expresso na forma de *doxa* (opinião) ou na de *sofia* (sabedoria fundada na experiência de vida), precisa ser superado (por incorporação e não por exclusão) pelo processo educativo, pois a finalidade da escola é propiciar aos(as) alunos(as)-educandos(as) o acesso ao maior nível de desenvolvimento do espírito humano que a humanidade produziu, “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 1992, p. 23), e ele se expressa na forma de *episteme*. Insta dizer, pois, que as classes subalternas “[...] não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas” (SAVIANI, 2019, p. 154).

A boa leitura dos(as) formuladores(as) da PHC em relação ao método não deixa dúvidas em relação ao fato de que essa teoria pedagógica não tem “receita” metodológica, não porque eles(as) não queiram, mas porque o método deve estar adequado ao movimento dialético da prática social. Nas palavras de Saviani, tem-se que

Há os que imaginam que a uma concepção dialética de educação corresponde uma pedagogia dialética e, por conseqüência, uma didática dialética. Assim pensando esperam por uma nova didática construída em seu todo, com regras claras e acabadas, prontas para ser aplicadas pelo professor em suas salas de aula. Nessa expectativa não se dão conta de que é precisamente a concepção dialética que desautoriza tal entendimento.” (SAVIANI, 1989, p. 7)

Verificado como essa questão tem sido encaminhada mesmo no campo dos(as) que advogam a PHC, há que se considerar que ainda persiste

[...] certo equívoco em termos do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síntese à síntese pela análise, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico em passos estanques e mecanizados. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 6)

Os(as) que cometem equívocos como esse parecem não ter entendido que as formulações metodológicas de Saviani constituem-se como dialéticos princípios metodológicos e não “receitas” formais, universais, invariáveis em qualquer prática social, como é o caso do “[...] ensino tradicional [...] na medida em que este ensino perdeu de vista os fins, tornando-os mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que

transmitia” (SAVIANI, 1992, p. 26). É tamanha a força da dialética do real, determinando o método da PHC, que até mesmo os “passos” ou “momentos” metodológicos preconizados por Saviani são submetidos ao movimento da realidade concreta em que o trabalho pedagógico esteja sendo executado, porque a depender “[...] do nível atingido pela organização da sociedade” (SAVIANI, 2019, p. 141), os “passos” ou “momentos” devem se alterar, articular-se, porque não são elementos estaques, são dialeticamente articulados. Saviani cita exemplo disso ao tratar da efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na educação do campo, na qual, por vezes, ao problematizar o uso de

[...] sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura [...] esses momentos se imbricam [...] ao desenvolver a discussão relativamente à problematização [...], será necessária a apreensão do conceito [...] Nesse processo unitário de problematização-instrumentalização criam-se as condições para emergir o momento catártico (SAVIANI, 2019, p. 141).

No entanto, quando se apresenta a PHC para os(as) profissionais da educação que a desconhece ou que têm sobre ela uma visão introdutória, ou ainda quando se a expõe a estudantes de Pedagogia ou das mais variadas Licenciaturas, é recorrente receber a pergunta: mas como se deve proceder com o ensino orientado pela PHC? A resposta não é fácil porque, ao apresentar os momentos metodológicos, eles nem sempre são entendidos da forma dialética (como princípios a orientar ações), mas como “receitas” universalmente válidas, pela dificuldade de exposição da abordagem dialética e de compreensão dela. Mal compreendida a proposição metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, dela decorrem riscos à “aplicação”, como é o caso do tratamento lógico formal de princípios metodológicos orientados pela lógica dialética.

A PHC não tem uma “receita” metodológica pronta e nem preferência por este ou aquele instrumento, técnica ou processo de ensino quando se trata de viabilizar a assimilação de determinado conteúdo pelos alunos(as)-educandos(as) - pode-se utilizar a exposição e não se deve empregar seminários ou mesmo rodas de conversa, por exemplo -, porque o que está em questão quando se trata de definir o melhor método a empregar, segundo essa teoria pedagógica, é a finalidade, os objetivos a atingir (produzir a catarse e, com ela, outra consciência e postura do sujeito na prática social – uma segunda natureza humana, o que exige instrumentalizá-los/as com os conhecimentos necessários a superar problemas identificados na realidade vivida, que varia nos diversos contextos em que o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido). Na verdade, “[...] é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 1992, p. 26), até porque

A definição dos objetivos acarreta, por sua vez, a necessidade do levantamento dos *meios* necessários à sua consecução. [...] Com efeito, se a definição de objetivos resulta da tomada de consciência das necessidades que precisam ser satisfeitas numa determinada situação, também os meios derivarão dessa mesma tomada de consciência da situação. [...] a análise da situação, ao mesmo tempo que nos revela o *meio* sobre o qual devemos agir, fornece-nos os *meios* através dos quais iremos agir. (SAVIANI, 1980, p. 64 – itálico do autor)

Todavia, sabe-se que não é nada fácil ao(à) professor(a)-educador(a) decidir-se por este ou aquele instrumento, técnica ou processo de ensino, como também tem sido complicado à PHC enfrentar outros desafios concernentes às demais dimensões

do processo educativo, como é o caso da avaliação e da gestão, e mesmo da fundamentação psicológica que toda teoria pedagógica guarda.

Assim sendo, nos últimos anos, o coletivo de pesquisadores(as) que colaboram com o desenvolvimento da PHC tem contado com a singular contribuição da empreitada dos(as) que se filiam à Psicologia Histórico-Cultural. O trabalho que eles(as) têm realizado propiciou à PHC dar um salto qualitativo, pois ainda estava por ser definida a referência psicológica dessa teoria pedagógica, e a Psicologia Histórico-Cultural impecavelmente tem cumprido esse papel, mantendo a coerência teórico-metodológica, já que também se filia ao materialismo histórico-dialético. De fato,

[...] há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2015, p. 41)

Entre os méritos do encontro tardio entre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural, importa destacar que a articulação entre elas possibilitou à primeira estender as formulações originárias de Saviani à “educação infantil” (SAVIANI, 2019, p. 260).

Contudo, com limites e possibilidades, a PHC é uma contribuição singular à educação brasileira e, portanto, qualifica seu autor originário, o Prof. Dr. Dermeval Saviani, como candidato à honraria do Título de Doutor *Honoris Causa* pela UFSCar.

3.3 Homenagens e prêmios recebidos

O Prof. Dr. Dermeval Saviani, ao longo da vida, recebeu vários prêmios e homenagens, e aqui se destacam os mais recentes:

- três Prêmios Jabuti:

- . em 2008, 1º lugar na categoria “Educação, Psicologia e Psicanálise” pela publicação, em 2007, do livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”;
- . em 2014, 2º lugar na categoria “Educação e Pedagogia” pela publicação, em 2013, do livro “Aberturas para a história da educação”;
- . em 2016, 2º lugar na categoria “Educação e Pedagogia” pela publicação, em 2015, do livro “História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação”.

- Professor Emérito do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico);

- Professor Emérito da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas),

- Prêmio CAPES Anísio Teixeira (lâurea dada de cinco em cinco anos pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), pela contribuição à educação básica, em outubro de 2016;

- Prêmios “Tributo Docente” e “Grande Educador Projeção 2017”, Grupo Projeção, Brasília, em novembro de 2017;



- Prêmio Zeferino Vaz de Reconhecimento Acadêmico pela produção científica realizada entre 1994 e 1997;
- “Medalha do Mérito Educacional” do Ministério da Educação (MEC);
- Prêmio de "Educador do Ano de 2017" pelo Centro Universitário “Projeção”, de Brasília-DF;
- tema de mesa-redonda: “30 anos de HISTEDBR e Dermeval Saviani: 50 anos de contribuição intelectual”, em julho de 2016;
- tema de seminário: “Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, em outubro de 2016;
- tema de simpósio: "Dermeval Saviani e a Educação Brasileira", na UNESP/Marília, em 1994;
- homenageado no III Congresso da Federação dos Professores do Estado de São Paulo, em Valinhos, no dia 22/08/97: “Educação e Resistência Ativa”;
- homenageado no V Seminário de Educação Brasileira, organizado pelo CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, em Campinas, junho de 2015;
- homenageado, em dezembro de 2020, na sessão da Education Review/ANPEd, “Pequenos grandes livros que marcaram gerações”, pela obra “Escola e democracia”, realizada durante na 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste;
- homenageado no IX Seminário Nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, em João Pessoa, 2012;
- homenageado na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília pelos 50 anos de magistério, em setembro de 2016;
- Patrono da Feira do Livro de São Sepé, em 2014 e conferencista convidado das Feiras do Livro de Maceió, Porto Alegre e Caçapava do Sul;
- Patrono da turma de 1999 dos formandos do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Lusíada, UNILUS, da cidade de Santos, Estado de São Paulo, no dia 14 de março de 2000.

3.4 Títulos conferidos ao agraciado

O que aqui se solicita ao ConsUni-UFSCar (Título de Doutor *Honoris Causa*) já foi conferido por três outras instituições brasileiras ao eminente Prof. Dr. Dermeval Saviani:

- Título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Tiradentes, de Sergipe, em maio de 2017;
- Título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em novembro de 2017;
- Título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em agosto de 2019.



Além desses títulos honoríficos acadêmicos, o Prof. Dr. Dermeval Saviani recebeu ainda, de alguns municípios, títulos de cidadão pelo trabalho que desenvolveu em favor da educação nacional, quais sejam:

- Título de Cidadão Campineiro, em agosto de 2016;
- Título de Cidadão Uberlandense, em agosto de 2019;
- Título de Cidadão Paraibano, em novembro de 2019.

4. Proposição de outorga do Título de Doutor *Honoris Causa* ao Prof. Dr. Dermeval Saviani

Considerando a inegável e significativa contribuição do Prof. Dr. Dermeval Saviani à educação e à pesquisa educacional no Brasil, com fortes incidências no âmbito da UFSCar, como anteriormente demonstrado;

Considerando que este documento apresenta as justificativas necessárias para requer o título honorífico ao professor-pesquisador que se quer conceder a dignidade acadêmica;

Nos termos do Regimento Geral da UFSCar, no “TÍTULO IV - DOS TÍTULOS HONORÍFICOS”, Arts. 73 a 78, os quatro Coordenadores(as) do PPG’s em Educação da UFSCar, abaixo assinados, propõe ao ConsUni-UFSCar que a conceda ao Prof. Dr. Dermeval Saviani o honorífico Título de Doutor *Honoris Causa*.

Sendo o que se tinha a propor, subscrevem abaixo este documento os quatro PPG’s em Educação da UFSCar.

São Carlos, 22 de março de 2021.

Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Coordenadora do PPGEd-So (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, *campus* Sorocaba)

Prof. Dr. José Carlos Rothen
Coordenador do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, *campus* São Carlos)



UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP – BR / CEP: 13565-905

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Coordenadora do PPGEs (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial)

Profa. Dra. Dulcimeire Aparecida Volante Zanon
Coordenadora do PPGPE (Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação)

Referências

CARDOSO, Mário M. R; MARTINS, Marcos F. A catarse na Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 57, p. 146-164, jun. 2014.
Disponível em:

<<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409>>.

Acesso em: 04 fev. 2021.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 7-22.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, 2017, 21(62), p. 521-530. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180151646005>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GODOY, Juliano Bernardino de. ASSIS, Rogério de. Dermeval Saviani: Esboço de um crítico educador brasileiro. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 05, ed. 05, vol. 07, p. 116-126, mai.2020. Disponível em:

<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dermeval-saviani>>.

Acesso em: 17 mar. 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, 2017; 21(62): p. 497-507. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160947.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

_____; MARTINS, Lígia Márcia Martins; LAVOURA, Tiago Nicola Lavoura.

Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-28 - e019003, 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Autobiografia. **Dermeval Saviani – Personal Home Page**.

Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em:

<<https://www.fe.unicamp.br/dermeval/index2.html>>. Acesso em: 16 mar. 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

_____. Apresentação. In: WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 40)

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação)



_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas/SP: Autores Associados, 2008 (Coleção memória da educação)

_____. **O papel da escola e do professor na sociedade atual: uma reflexão crítica frente às pedagogias contemporâneas.** Conferência de encerramento do evento “Pedagogia histórico-crítica e educação física” proferida em 4 de outubro de 2013a, em Juiz de Fora-MG.

_____. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI.** Campinas/SP: Librum Editora, 2013b, p. 60 a 79.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, UFBA – Universidade Federal da Bahia, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea)

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. **Regimento Geral.** Disponível em: <<http://www.cgfls.ufscar.br/gestao-01-08-2011-a-30-09-2016/arquivos/documentos/regimento-geral>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

WIKIPÉDIA. **Dermeval Saviani.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dermeval_Saviani>. Acesso em: 17 mar. 2021b.