



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**  
Nome: Marcos Francisco Martins  
E-mail: marcosfranciscomartins@gmail.com  
Instituição: Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Submetido: 08/05/2020  
Aprovado: 08/06/2020  
Publicado: 09/07/2020

[doi> 10.20396/rho.v20i0.8659525](https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8659525)  
e-Location: e020018  
ISSN: 1676-2584



## A CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ENTREVISTA COM DERMEVAL SAVIANI

  Marcos Francisco Martins<sup>1</sup>

  Andre Canevalle Rezende<sup>2</sup>

### RESUMO

Este texto apresenta a íntegra da entrevista com Dermeval Saviani, o formulador originário da pedagogia histórico-crítica (PHC). Ela foi realizada de modo presencial por Marcos Francisco Martins e André Canevalle Rezende, no dia 26 de setembro de 2019, na Faculdade de Educação da Unicamp, em Campinas-SP. O foco do diálogo com o entrevistado foi conhecer a concepção que ele tem de consciência filosófica e verificar a centralidade ou não deste conceito na referida teoria pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dermeval Saviani. Pedagogia histórico-crítica. Consciência. Consciência filosófica.

**PHILOSOPHICAL CONSCIOUSNESS IN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY:  
INTERVIEW WITH DERMEVAL SAVIANI****Abstract**

This text presents the entire interview with Dermeval Saviani, the originator of historical-critical pedagogy (PHC). It was carried out in person by Marcos Francisco Martins and André Canevalle Rezende, on September 26, 2019, at the Faculty of Education at Unicamp, in Campinas-SP. The focus of the dialogue with the interviewee was to know his conception of philosophical conscience and to verify the centrality or not of this concept in that pedagogical theory.

**Keywords:** Dermeval Saviani. Historical-critical pedagogy. Consciousness. Philosophical awareness.

**CONCIENCIA FILOSÓFICA EN LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA:  
ENTREVISTA CON DERMEVAL SAVIANI****Resumen**

Este texto presenta la entrevista completa con Dermeval Saviani, el creador de la pedagogía histórico-crítica (APS). Fue realizado en persona por Marcos Francisco Martins y André Canevalle Rezende, el 26 de septiembre de 2019, en la Facultad de Educación de la Unicamp, en Campinas-SP. El foco del diálogo con el entrevistado fue conocer su concepción de la conciencia filosófica y verificar la centralidad o no de este concepto en esa teoría pedagógica.

**Palabras clave:** Dermeval Saviani. Pedagogía histórico-crítica. Conciencia. Conciencia filosófica.



## INTRODUÇÃO

O objetivo principal do desenvolvimento da entrevista com Dermeval Saviani foi o de conhecer aspectos da consciência filosófica na Pedagogia Histórico-Crítica, como sua formação, desenvolvimento, bases que sustentam o conceito e centralidade na referida teoria pedagógica. Saviani recebeu os entrevistadores, Marcos Francisco Martins e André Canevalle Rezende, em 26 de setembro de 2019, no período da manhã, na Faculdade de Educação da Unicamp, em Campinas - SP.

A entrevista se circunscreve como etapa essencial da investigação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, que tem como tema "A formação da consciência crítico-filosófica na Pedagogia Histórico-Crítica: a contribuição de Dermeval Saviani".

O termo "consciência filosófica" apareceu publicado pela primeira vez, no âmbito da PHC, como parte do título do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, título que sugere a interpretação de que há um processo de desenvolvimento da consciência do sujeito por meio da formação humana orientada pela teoria pedagógica formulada originalmente por Saviani. A consciência filosófica, contudo, não parece ter sido exaustivamente pesquisada nos anos posteriores à publicação do mencionado livro, que é da década de 1980, impossibilitando àqueles que estudam a PHC e direcionam o trabalho pedagógico por ela terem acesso a um estudo que apresente, de forma sistemática, os elementos teóricos que possibilitaram seu surgimento, embora deva-se levar em conta que toda a obra de Saviani possibilita alguma compreensão desse termo, por sempre a ele se refere.

Saviani desenvolveu, com base no método da economia política, de Marx, o método da PHC (SAVIANI, 2012), composto de cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. No método da economia política, Marx busca superar a forma aparente com a qual os fenômenos se apresentam ao sujeito, que recorrentemente o capta pela empiria singular. Diferentemente, o método do conhecimento marxiano propõe que se busque identificar a essencialidade concreta dos fenômenos, daí sugerir proceder-se da seguinte forma: abstração das partes do todo, análise e síntese, resultando no concreto pensado. (MARTINS, 2008; MARSIGLIA; LAVOURA; MARTINS, 2019).

A partir dessa referência, o método da PHC busca elevar a consciência do ser humano, de forma que alcance o concreto pensado. Este método recomenda que se parta do senso comum para alcançar a consciência filosófica, por meio dos cinco momentos de um processo dialeticamente articulados. Logo, não é de todo difícil perceber que a consciência filosófica é uma questão central na PHC e compreendê-lo pode permitir mais e melhor entendimento desta teoria pedagógica.

O diálogo com Saviani foi orientado pelas diretrizes da entrevista semiestruturada e, assim, contou com um roteiro de questões previamente formulado pelos entrevistadores. Ele foi



estruturado em quatro tópicos: "Sobre o conceito de consciência e/ou consciência filosófica"; "Sobre o conceito de consciência filosófica e a PHC"; "Sobre o conceito de consciência filosófica e o método da PHC"; e, por fim, a "Palavra aberta". Esses tópicos se desdobraram em perguntas, perfazendo um total de dez questões ao todo.

Todavia, considerando a dinâmica da entrevista semiestruturada, o entrevistado, nas falas que proferiu, foi além que havia sido anteriormente planejado pelos entrevistadores. De fato, Saviani tratou de outros temas, que originalmente não estavam no roteiro, enriquecendo a entrevista, por exemplo: a avaliação na PHC; a importância dos clássicos e o seu conceito; a importância de Álvaro Vieira Pinto para o desenvolvimento do conceito de consciência na formulação da teoria pedagógica em questão; a juventude de Saviani e como ela contribuiu para a reflexão sobre o tema da consciência.

A transcrição da entrevista que ora é publicada foi revista pelo entrevistado. De modo que os leitores interessados no conhecimento da PHC têm nela significativo material para seus estudos, além do que, aqueles que pretendem desenvolver o trabalho pedagógico orientado pela referida teoria pedagógica, podem encontrar nas linhas que se seguem importantes elementos de referência.

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM DERMEVAL SAVIANI

**Marcos Francisco Martins:** Professor, nós dividimos o roteiro da entrevista em quatro partes: na primeira delas vamos tratar do conceito de consciência, na segunda parte do conceito de consciência filosófica na Pedagogia Histórico-Crítica, na terceira sobre a consciência filosófica, especificamente articulada ao método da Pedagogia Histórico-Crítica, e na quarta a palavra será aberta para o Senhor dizer alguma coisa sobre a qual podemos não lhe ter perguntado e que é de interesse para elucidar o tema em debate.

**Marcos Francisco Martins:** A primeira pergunta, obviamente, é essa: o que o senhor entende por consciência?

**Dermeval Saviani:** Penso que não haveria muita coisa a dizer sobre essa separação entre consciência e consciência filosófica, porque elas se ligam; não é mesmo!? O entendimento de consciência está exposto na minha tese de doutorado, que virou este livro [Saviani apresenta aos entrevistadores o livro no formato impresso]: *Educação brasileira: estrutura e sistema* (1987). Quando eu trato, no capítulo terceiro, da “Noção de sistema educacional” e nele de “O fundamento da atividade sistematizadora”, eu discuto a estrutura do sujeito humano, partindo de uma análise fenomenológica inspirada no trabalho do professor belga da Universidade de Louvain, Georges Van Riet. Quando estudava no terceiro ano de Filosofia, a disciplina Teoria do Conhecimento, o padre Michel Schooyans se baseou no trabalho de Georges Van Riet para discutir a estrutura do sujeito cognoscente, quais são os elementos que o caracterizam e que permitem que o homem conheça, isto é, os elementos que possibilitam o conhecimento,



identificando três aspectos: o aspecto empírico, o aspecto pessoal e o aspecto intelectual. Então, a análise se iniciava pelo **aspecto empírico**: o homem como ser situado, determinado, dependente, e aí seguia analisando os vários *a priori*. Só que o *a priori* neste caso não é entendido no sentido gnosiológico, como em Kant, mas no sentido existencial. Ou seja, não são as condições de possibilidades do conhecimento; são as condições de possibilidade da existência humana: para existir o homem, essas condições têm que estar previamente dadas. Então, o primeiro *a priori* é o *a priori* físico: o ser humano é um corpo, portanto, ele tem determinações materiais decorrentes de sua condição corporal. Mas não é qualquer corpo, é um corpo vivo. Aí vem o *a priori* biológico, as condições de vida, de saúde e tudo mais. Mas não é um corpo vivo apenas com seu equipamento exterior: ele tem emoções, sentimentos, então, o terceiro *a priori* é o *a priori* psicológico. Contudo, essa vida material do ser humano se dá em contextos determinados, que são transformados pelo próprio homem, o que caracteriza o *a priori* cultural. Assim se tem o quarto *a priori*, que é o *a priori* cultural que é, no fundo, o mais importante porque resume e completa os anteriores configurando o conjunto da situação humana. E nele eu distingo cinco perspectivas: a perspectiva cultural, propriamente dita, ou antropológica e as perspectivas histórica, econômica, sociológica e política. São cinco perspectivas no âmbito do *a priori* cultural. Bem, então, isso mostra o homem como um ser determinado e condicionado pela situação. Ele já nasce em um contexto, com uma língua determinada. Ele não opta pela língua. É com essa língua que ele nasceu; e nasceu também em um contexto com determinadas formas de religião... Esse é o *a priori* cultural que está presente aí, no contexto em que o homem nasce, que é a situação, o primeiro aspecto da determinação, que se manifesta sensivelmente. É, pois, o **aspecto empírico**. Ao prosseguir a análise, segundo o método fenomenológico, continuo examinando o fenômeno para ver o que mais se revela. Observo que, embora determinado, ele não é totalmente passivo em relação às suas determinações. Ele reage à situação, atua sobre ela, busca transformá-la, do que decorre uma segunda característica, que é o **aspecto pessoal**, o aspecto da liberdade. Quer dizer, ele é capaz de reagir à situação e agir sobre ela, de fazer opções; é capaz de se posicionar diante da situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Bom, mas até aí, estamos diante de uma determinação e de um sujeito que reage às determinações. Mas é só isso? Não! Continuando a análise se chega a um terceiro aspecto: o ser humano não só é capaz de reagir à situação, de agir sobre ela, de transformá-la, mas também de transcendê-la, de se colocar na perspectiva do absoluto, superando a relatividade da situação e das visões pessoais. Disso resulta um terceiro aspecto, que é o **aspecto intelectual**, e aí é que entra a consciência. Nessa análise vai se detectar o quê? Que o homem é capaz de transcender a situação, de se colocar na perspectiva do outro, de compreender o mundo em que vive, de se relacionar com os demais, de empregar a comunicação. Isso se desenvolve em duas modalidades, ou melhor, a consciência se manifesta de duas maneiras: a consciência irrefletida, ou concomitante; e a consciência refletida, ou tematizada. A consciência irrefletida é aquela que percebe os fenômenos, mas não os toma como objeto de análise. E a consciência refletida ou tematizada é aquela em que você, diante de determinado fenômeno, de determinado assunto, o toma como objeto de análise, de reflexão. A primeira é uma consciência irrefletida, a segunda é



a consciência refletida. Veja, nós estamos aqui na sala, conversando sobre isso, então o objeto da nossa análise, da nossa reflexão, da nossa conversa, é o significado do termo “consciência”. Todavia, é claro que nós estamos percebendo outras coisas aqui, nesta sala... e depois que a gente sai daqui, nós podemos tematizar isso que vimos. Descemos e vamos pegar o carro para ir embora. E eu posso lhe dizer: “Marcos, mas você viu aquela sala? Aquela lâmpada estava muito forte, lâmpada branca. Não seria melhor eles instalarem lâmpadas amarelas? Minha esposa, por exemplo, usa lâmpadas amarelas, ela tem fotofobia e sofre com a luminosidade das lâmpadas brancas; então, sempre procuramos comprar lâmpadas amarelas”. Veja, agora estamos tematizando isso que antes estava presente; não era inconsciente em relação a nós, tanto é que depois a gente pode tematizar, mesmo estando distante, não estando mais no ambiente em que aquilo se fez presente. A gente pode depois, então, mudar de objeto de análise, de conversa, tematizando outras questões que estiveram de alguma forma presentes antes, mas não foram tematizadas. Elas foram captadas de forma irrefletida, mas podemos refletir sobre elas. Então, penso que resumidamente coloquei o que entendo por consciência. Agora, como eu já distingi consciência irrefletida e consciência refletida, poderíamos passar para a consciência filosófica. A consciência filosófica é, por excelência, a consciência refletida. É a consciência refletida por antonomásia, é o nível mais avançado e mais elaborado da consciência reflexiva. Com efeito, a consciência filosófica não é apenas consciência refletida. Ela se põe com requisitos, que eu também descrevo no meu livro já citado. A consciência filosófica é reflexão, mas não é qualquer reflexão. É uma reflexão radical, que busca examinar os fenômenos em profundidade. É reflexão metódica, sistemática, que procede, portanto, por métodos determinados. E é de conjunto, ou seja, busca examinar os fenômenos em seu contexto, em sua totalidade. Esse é o conceito de filosofia tal como o defini no mencionado livro: reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta. Então, a consciência filosófica é a consciência em seu grau mais alto de elaboração. Isso porque a consciência refletida pode se dar de diferentes maneiras. Assim, por exemplo, quando estava refletindo sobre a diferença entre a lâmpada branca e a lâmpada amarela a reflexão não ocorreu por via da consciência filosófica, em profundidade, contextualizando e seguindo determinados métodos. Obviamente, quando se trata da Pedagogia Histórico-Crítica, é claro que implica fundamentação filosófica, atingindo, portanto, o nível da consciência filosófica.

**Marcos Francisco Martins:** Desculpe-me por lhe interromper, Professor. Mas antes de entrar na discussão sobre a consciência na Pedagogia Histórico-Crítica, gostaria de manter o diálogo no conceito de consciência filosófica. Se podemos dizer que, inicialmente, o Senhor se apropriou de um conceito de consciência no contexto da formação que teve, isto é, a partir da fenomenologia, como lhe surge a consciência como produto da matéria altamente organizada? A dimensão materialista de consciência, propriamente dita, não se fazia presente? Podemos dizer que o Senhor chegou à formulação do conceito de consciência pela fenomenologia? É isso?



**Dermeval Saviani:** Sim! É isso que eu explicitarei. A primeira vez que essa análise se manifestou foi no curso de Filosofia, na disciplina Teoria do Conhecimento. Ela me atraiu. Porque de fato ela sugeriu uma visão global da realidade humana, nos seus diferentes aspectos. Mas ela trazia um problema: os elementos contraditórios não se resolviam. A conclusão à qual a gente chegava era a de que, ao mesmo tempo em que o homem é determinado, ele é livre; mas sua liberdade, por sua vez, é limitada por causa das determinações. Ele é capaz de transcender, mas essa transcendência nunca é plena. E então surge a ideia de paradoxo. Mas, quando eu elaborei essa fundamentação para efeitos da tese de doutoramento, eu introduzi um elemento novo, que é a questão da dialética. Pela dialética ocorre a superação do paradoxo. Desse modo, eu incorporo aqueles elementos, mas os ultrapasso porque eu os articulo em uma totalidade, pela via da categoria de contradição, que na fenomenologia não aparece. A análise da questão do sistema, que eu examinei na minha tese, começava com a discussão da questão metodológica iniciando com o método lógico centrado na análise do conceito de sistema; prosseguia com o método empírico que tomava o sistema como um fato em sua organização e funcionamento passando, em seguida, ao método empírico-logístico, que articula o método empírico com o lógico. E, depois, o método fenomenológico. Não dando conta também do método fenomenológico, eu levantei o quinto método, que era o dialético. Mas o método dialético, por sua vez, para produzir todos os seus efeitos, não pode prescindir da análise. Portanto, o método que eu propus na minha tese foi o método fenomenológico-dialético.

**Marcos Francisco Martins:** Justamente disso o Senhor trata em um dos prefácios do livro *Educação brasileira: estrutura e sistemas* (1987). Trata dessa articulação, da superação dos limites da interpretação fenomenológica pela dialética nesse processo; certo?!

**Dermeval Saviani:** Sim! Na tese eu já fazia isso, pois apresentava a articulação dos dois métodos, propondo um novo método, que era o fenomenológico-dialético. Ou seja, nem o fenomenológico era suficiente, nem o dialético. E eu estava bem acompanhado, porque estava com Sartre, Lefebvre, Marcuse. Marcuse vai dizer que só o método que articula esses dois elementos – uma fenomenologia dialética – dá conta do fenômeno relativo à historicidade da existência humana.

**Marcos Francisco Martins:** Como é próprio da heterodoxia frankfurtiana.

**Dermeval Saviani:** Eu explico no prefácio à 6ª edição, escrito em 23 de julho de 1987, que, na verdade, o prefixo fenomenológico é inteiramente dispensável porque o próprio método dialético traz essa exigência da mediação da análise. Naquela oportunidade do doutorado eu não tinha ainda presente a análise elaborada por Marx na passagem dos *Grundrisse* denominada "o método da economia política", na qual depois me baseei para formular o método da Pedagogia Histórico-Crítica ao escrever, em 1982, o artigo *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*, que no ano seguinte foi incorporado como o terceiro capítulo do livro *Escola e democracia* (2012), publicado em setembro de 1983.

**Marcos Francisco Martins:** O que é uma superação daquele momento da tese de doutorado.



**Dermeval Saviani:** Sim! E aí, então, ficava a questão: bom, vou refazer? Mas entendi que não cabia refazer porque, ao mudar, seria outro trabalho que já não corresponderia ao que eu fiz na tese de doutorado.

**Marcos Francisco Martins:** Mas foi interessante não alterar a tese, porque ela mostra a evolução da formulação teórica que o Senhor teve.

**Dermeval Saviani:** Mesmo porque na própria tese eu formulo os esquemas que expressam a visão dialética; não é mesmo?! [Saviani mostra aos entrevistadores o esquema<sup>3</sup> apresentado no livro *Educação brasileira: estrutura e sistema* (1987)]. Estrutura do homem: situação, liberdade, consciência. Aqui a situação já tem a contradição interna: natureza e cultura. A natureza se comporta como negação da cultura e, ao mesmo tempo, como afirmação da possibilidade da cultura. A cultura é negação da natureza, mas é afirmação das possibilidades da natureza; não é “dar” possibilidade à natureza, porque a natureza precede a cultura; dizer que ela é possível não depende da cultura. Mas a cultura afirma as possibilidades da natureza, que estão contidas lá, mas que só se explicitam pela sua transformação, que é o próprio processo de criação da cultura. [Saviani mostra outra parte do esquema aos entrevistadores]. Liberdade de adesão é negação da opção. Se adere, você não está optando, está aceitando o que está posto. Mas a adesão é afirmação da possibilidade da opção, sendo que, por sua vez, a liberdade de opção é a negação da adesão e, ao mesmo tempo, afirmação de suas possibilidades. Por fim, veja que a consciência irrefletida é negação da reflexão, mas é a afirmação da possibilidade de reflexão. E a consciência refletida é negação da irreflexão e a afirmação das possibilidades da irreflexão.

**Marcos Francisco Martins:** Ou seja, aqui fica evidente que a abordagem a partir da fenomenologia, na tentativa de conhecer a estrutura do homem, manifesta contradições que não se superam no interior da própria fenomenologia, por isso há necessidade de um outro paradigma.

**Dermeval Saviani:** Sim, pois a exposição que fiz na tese e que se encontra publicada no livro *Educação brasileira: estrutura e sistema* já é dialética. E a análise que a fenomenologia desenvolve, explicita e enriquece, já está contida aí também, porque eu não posso chegar à síntese sem a mediação da análise, segundo o método dialético.

**Marcos Francisco Martins:** Ao expor a estrutura do ser humano e demonstrar as contradições nela presentes, isso deve ter levado o Senhor a pensar: “Bom, esse método fenomenológico é insuficiente!”. Então, é necessário outro método, que é o método da economia política. É isso o que estou dizendo: no seu doutorado, na análise que o Senhor fez da estrutura do homem, ficou evidenciada a insuficiência do método fenomenológico. É isso?

**Dermeval Saviani:** Sim!

**Marcos Francisco Martins:** Assim, posteriormente, o Senhor reformulou, agregando...

**Dermeval Saviani:** O método dialético já está aí na tese convertida em livro.





**Marcos Francisco Martins:** Mas não o da economia política...

**Dermeval Saviani:** Não naqueles termos da economia política. Mas a dialética já está aí, porque de um lado eu tinha a presença da dialética, uma vez que naquele momento eu tinha estudado Marx, os *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* (MARX, 2004)... Então, eu tinha presente isso e também tinha presentes os autores que colocavam essa questão, como é o caso de Sartre e de Lefebvre. Lefebvre mais do que Sartre, porque Sartre se reporta a Lefebvre; não é mesmo?! E Marcuse... Quer ver aqui?

[Saviani abre o livro *Educação brasileira: estrutura e sistema* (1987) e lê passagens que demonstram o que afirmou]

1. O problema metodológico: diversas maneiras de abordar a noção de sistema educacional; justificativa do ponto de vista adotado.  
Na tarefa de esclarecer a noção de *sistema educacional*, vários métodos se oferecem à escolha. Um procedimento frequentemente utilizado é aquele que parte do conceito; analisa-se a estrutura do termo “sistema” [...] Uma outra maneira de tratar o assunto, seria, em vez de partir do conceito, partir do fato... (SAVIANI, 1987, p. 27-28, grifo do autor).

Mas aí traz um impasse [Saviani volta à leitura]: “Para superar este impasse, não se pode também recorrer ao primeiro procedimento. Com efeito, por mais que se analise o conceito, nunca se poderá extrair dele a resposta a essas perguntas.” (SAVIANI, 1987, p. 27): A educação sistemática se identifica com a educação institucionalizada? Não é possível uma educação sistemática fora das instituições escolares? Ou, inversamente: a educação institucionalizada não poderá ser assistemática? [Saviani retoma a leitura]

Assim, fecha-se também o terceiro caminho: uma análise das instituições iluminada pelo significado da palavra “sistema”. A este terceiro procedimento, poder-se-ia chamar, na falta de uma denominação mais adequada, de método empírico-logístico. Com efeito, ele busca explicar os dados empíricos, referindo-os, porém, a um modelo formal prévio, escolhido de modo mais ou menos arbitrário e construído de acordo com as regras lógicas. Tal método recebeu impulso considerável com a corrente filosófica do Positivismo Lógico. Poder-se-ia, então, ao invés de partir do conceito ou do fato (ou de ambos), partir do fenômeno. (SAVIANI, 1987, p. 27).

Aqui tem-se, então, o método fenomenológico. [Saviani retoma a leitura]

O método fenomenológico oferece, sobre os anteriores, uma grande vantagem: permite passar da questão do sistema propriamente dito para a atividade sistematizadora. Se, com efeito, o sistema é um produto humano, cumpre perguntar, então: como é possível ao homem sistematizar? Dado que a educação é também uma tarefa do homem, será mais fácil, a partir daí, compreender como o homem pode fazê-lo sistematicamente. Estarão estabelecidas as bases sobre as quais será possível estabelecer a noção de *sistema educacional*. Esta passagem do produto ao modo como é produzido, parece ser a única maneira eficaz de se esclarecer o significado do produto. Assim pensa também Karel Kosik, após referir-se àquilo que considera a “*questão fundamental: o que é realidade?*” (SAVIANI, 1987, p. 27-28, grifo do autor)



**Marcos Francisco Martins:** O Senhor se lembra do Augusto Novaski<sup>4</sup>, professor?

**Dermeval Saviani:** Sim, claro! Lembro-me muito bem!

**Marcos Francisco Martins:** Eu trabalhei com ele no Unisal<sup>5</sup> antes de ele falecer. Um dia, ele chegou para mim e me disse (ele sempre me chamava para conversar; era uma pessoa sensacional): “Qual o livro que você acha que apresenta algumas considerações importantes para o método dialético?” Eu citei alguns, inclusive, um de Karel Kosik, *Dialética do concreto* (2002). E ele me olhou com certo estranhamento e falou assim: “Pergunta para mim?”. E eu perguntei: “Qual é o livro que você poderia indicar que evidencia o método fenomenológico?”. “Karel Kosik: *Dialética do concreto*”. Impressionante; não é mesmo?!

**Dermeval Saviani:** Pois é! Então, aqui Kosik já está trabalhando com a dialética. Mas aí eu continuo... [Saviani retoma a leitura]:

No entanto, este método não está isento de dificuldades. Se o fenômeno é aquilo que aparece, que se manifesta, isto significa que ele se mostra a alguém: à consciência. E esta procura assumir diante do fenômeno uma atitude contemplativa de espectador imparcial. Até que ponto isso é possível? Em que medida tal pretensão evitaria o risco da utopia? Além disso, na análise fenomenológica, se “des-vela”, se “des-borda”, o que quer dizer que ele é dissecado, desmembrado, desarticulado, a fim de que venha à tona o complexo de seus elementos. Proporciona, portanto, uma visão analítica e estática. Como recuperar a síntese e o dinamismo do real? Uma quinta maneira de tratar o problema seria procurar encarar o *sistema educacional* como um conjunto dinâmico, com seus elementos interagindo, incorporando contradições e se comportando, ao mesmo tempo, como condicionado e condicionante do contexto em que está inserido. Isto significaria dizer que estaria sendo utilizado o método dialético. Assim, estaria garantida a visão sintética e dinâmica. Entretanto, não se pode atingir espontaneamente e diretamente uma visão sintética da realidade. Espontaneamente, o homem tem, sim, uma visão do todo; mas é uma visão sincrética, e não sintética e – menos ainda – dialética. Com efeito, como apreender elementos que interagem e reagem, que se contrapõem e se compõem, se nem sequer se apreendeu a existência desses elementos? Como, pois, passar da síncrese (a visão natural que o homem tem da realidade) à síntese dialética? Não se delinea outra maneira de fazê-lo senão pela mediação da análise. (SAVIANI, 1987, p. 28-29, grifo do autor).

Então já está contido aqui, inclusive, o que está no método da economia política. [Saviani volta à leitura]

Desse modo, o procedimento a ser adotado resultará de uma combinação dos dois últimos. Partir-se-á do fenômeno, procurando efetuar a descrição fenomenológica de seus elementos, o que permitirá atingir uma visão dialético-sintética do problema. O método será, pois, analítico-sintético, descritivo-compreensivo, “regressivo-progressivo”, ou, mais precisamente, fenomenológico-dialético. (SAVIANI, 1987, p. 29).

Então, isso aqui está em Marx, no método da economia política, analítico-sintético, descritivo-compreensivo, regressivo-progressivo. Agora, o fenomenológico-dialético é a visão que eu estava tendo naquele momento. [Saviani retoma a leitura]



Assim, embora não esteja excluída a possibilidade de adotar outras formas de tratamento do problema relativo a sistema educacional, acredita-se que, para os propósitos do presente trabalho, justifica-se a atitude escolhida. Observe-se, ainda, à guisa de conclusão, que a união da abordagem fenomenológica com a dialética, tal como está sendo proposta, não é artificial. Lefebvre já havia proposto algo semelhante, quando, a propósito da sociologia rural, referiu-se ao método seguinte:

"... um método muito simples utilizando as técnicas auxiliares e comportando vários momentos:

a) Descritivo – Observação, porém, com um olhar informado pela experiência e por uma teoria geral...

b) Analítico-Regressivo – Análise da realidade. Esforço para *registrar-la* exatamente...

c) Histórico-Genético – Esforço para voltar a encontrar o presente, porém elucidado, compreendido, explicado".

A respeito do método proposto por Lefebvre, eis como se manifestou Sartre:

"Nada temos que acrescentar a este texto tão claro e tão rico senão que o método, com sua fase de descrição fenomenológica e seu duplo movimento de regressão primeiro e de progressão depois, nós o acreditamos válido – com as modificações que possam impor-lhe seus objetos – *em todos os domínios da antropologia*... Só ele pode ser heurístico; só ele mostra a originalidade do ato permitindo as comparações ao mesmo tempo".

A esta abordagem, uma vez que não pode dispensar-se a análise fenomenológica mas também não se satisfaz com ela, exigindo a complementação dialética, poder-se-ia chamar de 'fenomenológico-dialética'. A citação *supra* não faz senão corroborar aquela convicção, expressa acima, segundo a qual não é possível atingir a síntese dialética a não ser pela mediação da análise. A imensa riqueza que caracteriza cada um dos processos, isoladamente, se transmite mutuamente, em fecundação recíproca. Isso é confirmado também por Marcuse, que se refere expressamente a uma 'fenomenologia dialética':

"Quando, por um lado, reivindicamos que a fenomenologia, começada por Heidegger em torno da existência humana, impulsione-se na direção da concreção dialética e realize-se numa fenomenologia da existência e do atual ato concreto, historicamente reivindicado, assim precisa, por um lado, tornar-se fenomenológico o método dialético do conhecimento e fazer sua a concreção enquanto plena apreensão do seu objeto também na outra direção...

Só uma síntese de ambos os métodos – uma fenomenologia dialética – que é um firme método de extrema concreção – permite à historicidade da existência humana tornar-se adequada. (SAVIANI, 1987, p. 29-30, grifo do autor).

**Marcos Francisco Martins:** Realmente já estava evidente a incidência da dialética marxiana naquele período de sua formulação. Contudo, em relação à última parte que o Senhor leu, Marcuse reafirma a heterodoxia, que é própria da corrente à qual ele se filia. Posteriormente, o Senhor olhando para trás, disse: "Não, lá já estava evidente, mas hoje eu vejo que a dialética contempla aqueles momentos do método fenomenológico, mas superando-os". Isto é, eu não preciso chamar o método de fenomenológico-dialético, só de dialético.

**Dermeval Saviani:** O prefixo é totalmente dispensável e, portanto, a contribuição da fenomenologia é a contribuição de toda a reflexão filosófica ao longo da história do pensamento humano... é claro, se eu vou lá para os pré-socráticos e percorro o desenvolvimento da história da filosofia, tudo aquilo é acervo cultural da humanidade. Mas eu não posso considerar satisfatória a fenomenologia porque ela não dá conta do fenômeno da existência humana em sua historicidade.



**Marcos Francisco Martins:** Certo, Professor! Nós tínhamos algumas perguntas a fazer aqui, mas o senhor já evidenciou, eu penso, as respostas para elas ...: o que se entende por consciência filosófica é a consciência refletida, como o senhor próprio já apresentou; e ... não é possível utilizar o termo “consciência” no sentido *lato*, porque há vários tipos de consciência... na exposição que o Senhor nos fez, identificou isso como os termos “refletida” e “irrefletida”; não é mesmo?! Agora, nós temos uma outra questão, que é a seguinte: qual é a origem do conceito de consciência que o Senhor emprega? O Senhor já evidenciou que parte dele advém dos autores que foram citados na tese de doutorado... influência da fenomenologia. Mas a maturação deste conceito passou por outros autores; que autores foram esses?

**Dermeval Saviani:** Bem, passou pelo marxismo, por Marx, Engels e Lênin. Na minha formação, Álvaro Vieira Pinto teve alguma importância também. No segundo capítulo do livro *Ciência e Existência*, denominado “A evolução do conhecimento. Os caracteres do conhecimento científico” ele mostra que o conhecimento é uma característica de toda matéria viva tendo em vista sua necessidade de sobreviver no ambiente em que se situa e se desenvolve em três grandes etapas: os *reflexos primordiais*; o *saber*; e a *ciência*. Na primeira etapa, a dos reflexos primordiais, distinguem-se quatro fases: os tropismos ou reflexos incondicionados; as formas mais simples de reflexos condicionados; o despertar da consciência, mas não, ainda, na forma reflexiva; e aquela fase que corresponde às formas pré-*sapiens* da hominização, caracterizada pela *ideação*, a partir da qual chega-se à segunda grande etapa representada pelo *saber*, que se caracteriza pelo *conhecimento reflexivo*, marcado pelo aparecimento da *autoconsciência* quando o homem se torna consciente de sua *racionalidade*. Conforme Vieira Pinto, nessa etapa do *saber* o conhecimento humano não atingiu ainda a forma metódica. Desenvolve-se largamente, mas por observações e experimentações que, embora conscientes, se dão de forma espontânea e imprecisa. Essa etapa do saber distingue-se da ciência porque “[...] falta a intenção de organizar metodicamente o conhecimento, de proceder à descoberta da verdade de acordo com um projeto e critérios metódicos. Não há ainda a exigência de normas para a *sistematização* e a *autocorreção* do conhecimento.” (PINTO, 1969, p. 29). Finalmente, na última etapa o conhecimento assume a forma da ciência, que corresponde ao saber metódico<sup>6</sup>. A meu ver, é no âmbito da consciência filosófica que a ciência emerge e pode se desenvolver. Com efeito, a ciência, para manter-se como tal, necessita continuamente proceder à crítica de seus pressupostos, de seus procedimentos e de seus resultados. E essa é uma tarefa especificamente acometida à filosofia. Quando passei, a partir do segundo semestre de 1972, a lecionar também na pós-graduação indiquei esse livro *Ciência e Existência* (1969) para os alunos tendo utilizado sistematicamente nas aulas os capítulos III – “Os dois caminhos da ciência da lógica”; VI – “Teoria da cultura”; IX – “A significação da lógica dialética”; X – “Os conceitos e as leis dialéticas. Caráter existencial do pensamento dialético”; e XIX – “A definição de pesquisa científica”.

**Marcos Francisco Martins:** Professor, o Senhor sabe que o Freire também dizia que o Álvaro Vieira Pinto era uma influência importante para ele? Naquele contexto da década de 1960,



Álvaro Vieira Pinto penetrava tão amplamente assim nos centros de formação? É isso? Nas universidades, nas áreas das ciências humanas e sociais...

**Dermeval Saviani:** Eu acho que a importância de Álvaro Vieira Pinto se liga à sua condição de representante filosófico do ISEB<sup>7</sup>, o que se confirma com este depoimento do próprio Freire: "Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo "conscientização" por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade". Além disso, Vieira Pinto desenvolveu algumas discussões que, de fato, estavam na pauta daquele período. *A questão da universidade* (PINTO, 1986), por exemplo, é um pequeno livro que ele escreveu, e que foi publicado pela UNE em 1960, em que faz a crítica da universidade e da própria consciência dominante neste campo, evidenciando como os estudantes, na verdade, estavam à frente dos próprios professores na luta pela reforma universitária, visando a uma universidade atuante e crítica<sup>8</sup>. Sabemos, também, que foi no interior do ISEB que se forjou teoricamente a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. E o livro de Álvaro Vieira Pinto, *Ideologia e desenvolvimento nacional*, publicado pelo ISEB em 1956, também foi citado por Paulo Freire em sua tese de concurso, realizado em 1959, *Educação e atualidade brasileira*, cujo conteúdo foi retomado no livro *Educação como prática da liberdade* (1967), que teve sua redação concluída no Chile em 1965. Aqui importa mencionar outro depoimento de Paulo Freire em que ele disse o seguinte sobre os manuscritos de *Educação como prática da liberdade* (1967): "Mas, antes de fechar o livro para publicação – parece-me, não tenho certeza, que a primeira edição foi 1967 –, eu tive a felicidade de ter o Álvaro Vieira Pinto por perto, que fez uma leitura crítica dos originais. Esse grande filósofo brasileiro, às vezes nem sempre bem compreendido, chegara da Iugoslávia para o Chile". Então, é nesse contexto que se difundiu a obra de Álvaro Vieira Pinto e sua influência sobre Paulo Freire.

**Marcos Francisco Martins:** Ele protagonizava o debate.

**Dermeval Saviani:** É. A obra principal dele, *Consciência e realidade nacional* (PINTO, 1960a e 1960b), foi publicada em dois volumes: no primeiro ele trata da consciência ingênua e, no segundo, da consciência crítica. É desse livro que Paulo Freire tirou as definições de "consciência crítica" e de "consciência ingênua" (A consciência crítica é "a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais". "A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada"). Nessa obra, diferentemente da visão corrente que tende a identificar a "consciência crítica" com "consciência ilustrada", "erudita", própria dos intelectuais, e "consciência ingênua" como predominando nas camadas populares, Vieira Pinto considera que ocorre exatamente o



contrário. Entende ele que é mais comum encontrar-se a consciência ingênua entre os intelectuais do que entre os trabalhadores e vice-versa. Isso porque os trabalhadores desenvolvem sua consciência a partir de suas vivências na prática produtiva, ao passo que os intelectuais formam sua consciência por meio de leituras, que frequentemente os distanciam da vida real, alimentando-se de ideologias que, em grande medida, falseiam a realidade em lugar de a esclarecer.

**Marcos Francisco Martins:** Parece que ele está dialogando com a Rosa Luxemburgo, interessante.

**Dermeval Saviani:** Não sei, não pensei nisso.

**Marcos Francisco Martins:** Mas é a mesma abordagem; não é mesmo?!

**Dermeval Saviani:** Então, isso é interessante porque eu até presenciei um pouco disso em casa. Os meus pais não foram a escola nenhuma, nenhum deles estudou, pois no campo, onde eles viviam na primeira metade do século XX trabalhando nas fazendas de café do interior do estado de São Paulo, não havia escolas para os agricultores. Mas meu pai conseguiu se alfabetizar e adquiriu grande gosto pela leitura. Lia tudo o que lhe caía nas mãos, papéis, jornais, fascículos... Não sendo mais possível viver na roça, em 1948 meu pai colocou a família, então composta de sete filhos, num trem e veio para a cidade de São Paulo onde ele e meus três irmãos mais velhos foram trabalhar nas fábricas tendo, meu pai, se empregado como foguista de caldeira. E a minha mãe ficava em casa, para administrar a casa e cuidar de tudo; não parava um momento, não trabalhava fora, mas tinha que cuidar de tudo. E eles recebiam o salário no dia dez de cada mês. Não havia banco naquela época; então, era em um envelope que o dinheiro era colocado. E eles chegavam em casa e entregavam tudo para a minha mãe. Era ela quem pegava os envelopes, separava tudo e passava, para cada um, o dinheiro da condução e pequenas despesas pessoais... e o restante era para fazer a mágica de comprar tudo o que era necessário para toda a família viver até o próximo pagamento do salário. Ela, então, não lia. Aprendeu a ler, lia até algumas orações, mas não tinha tempo para ler e nem aquela desenvoltura para lidar com os livros. Ela ficava o tempo todo em trabalho manual ali em casa, lavando roupa, limpando e fazendo comida. Fazia o café, depois o almoço e o jantar... Mas com o rádio ligado... ela sempre procurava o noticiário, mudava de uma estação para a outra, buscando as notícias. E meu pai ia para a fábrica. Como ele trabalhava como foguista de caldeira, chegava bem cedo e tinha que acender a caldeira para alimentar a produção. Ele controlava o vapor, controlava o nível de calor, porque se explodisse aquela caldeira, explodiria a fábrica. Mas ele tinha uma certa autonomia; então ele, na fábrica, lia o jornal enquanto tomava conta da caldeira; folheava os jornais, lia as matérias, atento à caldeira, para verificar se funcionava direito. E às vezes acontecia que ele, em casa, se revoltava com a situação, com os políticos, criticando as mazelas e cobrando responsabilidade dos governantes... De repente, ele emendava: “Mas, pensando bem, o governo também não tem culpa, porque a crise... as pressões...” E eu o via repetindo aquelas justificativas que se lia nos jornais. Com efeito, os jornais abordavam as notícias mais



ou menos no seguinte padrão: noticiavam o fato descrevendo os problemas, mas acabavam concluindo no seguinte estilo: “mas o governo está tomando as providências e vendo como contornar as dificuldades”. Agora, a minha mãe não lia. Ela ouvia as notícias e tinha a vivência da situação. Então, quando na Ditadura o [Jarbas] Passarinho, como Ministro do Trabalho, ia para a televisão, para dizer sobre o custo de vida... para dizer que o salário subia mais do que o custo de vida e tal... ela dizia: “O quê?! Que nada!”. Ela sabia disso porque recebia a cada mês o salário e cada mês era mais difícil administrar as coisas em casa. Assim, ao assistir à peroração de Jarbas Passarinho na televisão ela imediatamente apontava onde estava o sofisma. Então, quando tomei conhecimento da obra *Consciência e realidade nacional* de Álvaro Vieira Pinto me dei conta de que o que ele analisava lá no ISEB (o povo, que está com a mão na massa, tem mais consciência do que os intelectuais, que vivem no mundo das ideias) estava se manifestando em casa. Eu via isso ali presente, quer dizer, a minha mãe que não lia, mas vivia as situações, tinha uma consciência mais crítica do que o meu pai, que lia; porque, ao ler, ele se alienava e se tornava presa da consciência ingênua.

**Marcos Francisco Martins:** Professor, o Senhor mencionou, inicialmente, as influências de Van Riet, Sartre, Lefebvre, Marcuse e Álvaro Vieira Pinto. E ainda disse: “Marx, Engels e Lênin”. E Gramsci? Ele contribuiu para o conceito de consciência filosófica, para o conceito de consciência que o Senhor está expondo?

**Dermeval Saviani:** Sim, por conta da análise que ele faz do homem como síntese de relações sociais.

**Marcos Francisco Martins:** E em alguma medida, o conceito de catarse em Gramsci se articula com essa formulação de consciência a que o Senhor chegou? Em que medida há relação entre o conceito gramsciano de catarse e o conceito de consciência que o Senhor está expondo? É possível fazer uma relação entre eles?

**Dermeval Saviani:** Ela é explícita! Qual a definição que Gramsci dá para "catarse"? A que está exposta em *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2012): elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens! A consciência aí é ponto de referência. Até dou o exemplo da alfabetização: a estrutura da língua é um dado objetivo, que se refere a como ela está estruturada. Quando se assimila essa estrutura, quando se incorpora, então essa estrutura torna-se objeto de elaboração superior na consciência dos homens. Acho isso importante!

**Marcos Francisco Martins:** E Snyders? Ele contribuiu de alguma forma na sua elaboração do conceito de consciência; Professor?

**Dermeval Saviani:** Não me lembro de uma contribuição específica. Do Snyders eu utilizei aquela trilogia: *Pedagogia progressista* (1974), que trata da oposição entre a pedagogia Tradicional e Nova, mostrando a validade da pedagogia tradicional; depois, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas* (1978), que apresenta a crítica às pedagogias não-diretivas; e, por fim, *Escola, classe e luta de classes* (1977), que é o livro em que ele faz a crítica das teorias crítico-reprodutivistas. Mas a discussão do conceito de consciência propriamente não me ocorre aqui.



**Marcos Francisco Martins:** Na dissertação, o André (André Canevalle Rezende), tentando ser mais preciso na formulação, está a adjetivar a consciência para a Pedagogia Histórico-Crítica, chamando-a de consciência “crítico-filosófica”. Como o Senhor avalia esse procedimento? Se é filosófica, no sentido da filosofia definida pelo Senhor como racional, radical, rigorosa e de conjunto, ela já seria crítica; então, não seria necessário acrescentar essa adjetivação ao “filosófica”? Seria mais adequado empregar o termo “consciência filosófica”, sem o termo “crítica”? Como o senhor avalia isso? É um procedimento adequado?

**Dermeval Saviani:** Sim, de fato a criticidade é uma exigência da reflexão filosófica. Mas o acréscimo do prefixo aí pode ter um efeito reforçativo ou talvez até um efeito de se contrapor a uma visão filosófica mais ou menos generalizada, que é a especulativa.

**Marcos Francisco Martins:** A palavra “crítica” o André utiliza no sentido que o Senhor emprega o termo “crítico”: implicação das determinações objetivas no processo educativo.

**Dermeval Saviani:** Sim!

**Marcos Francisco Martins:** Professor, agora gostaríamos de entrar na discussão da questão da consciência na PHC [Pedagogia Histórico-Crítica], em especial, no papel desempenhado pelo conceito de consciência nas formulações da PHC.

**Dermeval Saviani:** O propósito é que [a Pedagogia Histórico-Crítica] seja mesmo uma teoria pedagógica referida, explicitamente, à consciência filosófica, ou seja, que oriente a busca por atingir o grau máximo de elaboração no nível da consciência refletida. Porque nós temos várias modalidades de teorias pedagógicas, mas boa parte delas, já que se baseia em uma concepção lógico-formal, acaba sendo da ordem do que nós chamaríamos de racionalismo mecanicista: estabelece as referências, as indicações, e você aplica isso de forma mais ou menos mecanicamente. E a expectativa dos professores, em geral, é essa: a de que você tenha determinadas regras. Tal concepção deve ter tais princípios, tais fundamentos dos quais decorrem tais regras; aí, independentemente de você ter o domínio desses fundamentos, você vai proceder segundo aquela concepção, aplicando aquelas regras. Agora, no caso da concepção dialética do marxismo, de modo geral, se espera que a concepção seja dominada em seus fundamentos. Não se trata de uma aplicação mecânica. Então, esse é o problema que se enfrenta, porque a formação dos professores teria que ser muito mais densa. Eu até vinha insistindo nisso, mas ultimamente não tenho sido chamado para falar sobre isso, sobre professores. Antes era muito frequente e eu insistia que o professor tem que ter uma grande cultura para formar as novas gerações. Ele tem que conhecer a sociedade, porque ele vai formar pessoas para viverem na sociedade. Se ele não tem o domínio de uma visão histórica, de como a sociedade surgiu, se desenvolveu e de quais tendências ela tem de transformação, que é aquilo que o marxismo procura analisar, como ele vai formar as novas gerações? É aquilo que está no método da Pedagogia Histórico-Crítica: no ponto de partida da prática social, os alunos têm uma visão sincrética e o professor teria que ter uma visão sintética. Ter uma visão sintética significa que ele tem clareza de como essa sociedade está constituída, de onde ela veio, para onde ela vai,





para poder trabalhar com os alunos e elevá-los a esse nível. Se o professor não tem essa formação... quer dizer, nós precisamos de professor cultos. Eu até brincava: precisamos de professores cultos, mas a política educacional dos governantes insiste em querer formar professores curtos. Eles querem formar em cursos de curta duração professores técnicos, que dominem os procedimentos, e não que tenham cultura. E os professores, infelizmente, têm uma formação precária por dois motivos: um é porque, de fato, a educação não conta com os recursos necessários de modo geral; e o outro motivo é que a grande maioria dos professores das redes públicas, que são as redes de escolas de massa, são formados em escolas privadas, de duvidosa qualidade, e as escolas privadas cobrem 75% do alunado do nível superior, as públicas só 25%. E além disso, os que se formam nas universidades públicas, cuja qualidade também é problemática, você vê que mesmo aí a Pedagogia Histórico-Crítica não tem espaço; não tem espaço nem nas nossas universidades. A Ana Carolina [Galvão Marsiglia] fez uma análise sobre isso e constatou que a Pedagogia Histórico-Crítica é mencionada nos programas dos cursos de Pedagogia do país em apenas 10% ou 12% deles; e menção não significa que integre, de fato, a programação... quer dizer, ela nunca aparece como a formação principal. E isso é geral, mesmo nas nossas universidades públicas. Aqui na Unicamp, os professores não têm muito espaço para isso. Quando muito se consegue colocar uma disciplina tratando da pedagogia histórico-crítica na pós-graduação; não na graduação. E na UFSCar deve ser algo parecido. E essas são as nossas universidades, aquelas onde nós atuamos. Além disso, a grande maioria dos que se formam nas universidades públicas não vai para a rede pública de educação básica: ou vai para algumas escolas privadas de elite ou vai para o nível superior. Os que se formam em Pedagogia e nas demais licenciaturas nas universidades públicas não são todos que vão para a rede pública. E mesmo que todos fossem, seriam somente um quarto do total de docentes. E o curso de Pedagogia, que é agora o responsável por formar professores, está mais complicado, porque antes as escolas normais tinham uma formação mais adequada para o ensino fundamental. Acabou-se com as escolas normais e desestruturou-se a formação dos professores para o ensino fundamental. E quando passa para a Pedagogia, ela não está preparada para isso, não tem aquilo que, hoje em dia, se chama de “cultura” de formar professores para trabalhar com crianças. E a situação se agrava ainda mais com a EaD, pois pedagogia é o curso com o maior número de ofertas a distância. Então a formação resulta muito precária. E ainda há um problema que vinha ocorrendo na Pedagogia Histórico-Crítica na sua tradução para o ensino, que é a questão da didática com o livro do Gasparin, que vinha sendo muito utilizado, mas com o limite de fazer uma transposição um tanto mecânica. Agora está se tentando reverter isso. Acabou de sair o livro da Ana Carolina [Galvão Marsiglia] com o Tiago [Nicola] Lavoura e a Lígia [Márcia Martins], que é *Fundamentos da didática histórico-crítica* [2019, Editora Autores Associados]. Eles insistem nos fundamentos, na necessidade de que o professor domine os fundamentos. Acho que é preciso dar mais um passo e traduzir melhor essa questão para o campo da didática propriamente dita. Mas sempre com essa preocupação de que não há regras preestabelecidas. E que, ao trabalhar com os alunos, é preciso ter presentes os fundamentos. Então, isso está dentro dessa questão de que a consciência filosófica, na Pedagogia Histórico-Crítica, deve estar



explícita constantemente, inclusive no trabalho pedagógico, no trabalho com os alunos. Essa presença, essa clareza sobre qual é a concepção de fundo precisa se articular à preocupação de que eu seja coerente com ela em tudo aquilo que eu faço, em todos os procedimentos que eu adoto com os alunos e na formação que eu pretendo desenvolver com eles.

**Marcos Francisco Martins:** Obviamente, então, o que o Senhor está dizendo é que a consciência filosófica tem uma centralidade no método da Pedagogia Histórico-Crítica.

**Dermeval Saviani:** Exatamente!

**Marcos Francisco Martins:** E nessa discussão, Professor, sobre a presença da consciência na Pedagogia Histórico-Crítica, na formulação do método, a consciência filosófica já teve outro posicionamento que não o de centralidade, isto é, no processo de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, a consciência filosófica ganhou centralidade ou ela sempre teve, no método pelo Senhor formulado, essa centralidade? Houve uma evolução, um movimento da centralidade da consciência filosófica no método da Pedagogia Histórico-Crítica, ou o Senhor sempre formulou dessa forma: o método da Pedagogia Histórico-Crítica tem centralidade na consciência filosófica?

**Dermeval Saviani:** Sempre teve. O sentido talvez da questão que você levanta seja enquanto explicitação. Explicitação com essa terminologia. Mas essa expressão “consciência filosófica” talvez vocês estejam utilizando por conta do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1980).

**Marcos Francisco Martins:** Exatamente!

**Dermeval Saviani:** Este foi um título que eu dei para um conjunto de textos que eu tinha produzido e que reuni naquele momento (1980). Os textos não foram inspirados em Gramsci, muitos deles foram feitos antes até de eu ter um certo domínio de Gramsci. De qualquer modo, não foram feitos buscando fundamentação em Gramsci. Mas quando eu reuni, eu percebi que a preocupação que eu tinha com aqueles textos era convergente com a preocupação de Gramsci na superação do senso comum. Eu poderia, se quisesse estar mais colado a Gramsci, ter traduzido isso no título; eu poderia ter escrito “Educação: do senso comum ao bom senso”. Mas eu não utilizei isso, primeiro porque “bom senso” não traduz, para a nossa visão corrente, aquilo que está em Gramsci, ou seja, a diferença em relação ao senso comum, que é essa visão acrítica... Na verdade, quando ele diz que o bom senso é o núcleo válido do senso comum, a crítica está implícita ali, mas quando você explicita, você passa para um novo nível, que, em meu entender, é o nível da consciência filosófica. Por isso, em lugar da passagem do senso comum ao bom senso preferi, no título, me referir à passagem do senso comum à consciência filosófica. E a introdução, que recebeu o mesmo título do livro, *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 1980) está toda apoiada em Gramsci. Como, entretanto, notei que isso ensejou a interpretação<sup>9</sup> de que todo o livro se constituiria numa espécie de leitura de Gramsci, no prefácio à segunda edição, escrito em dezembro de 1981, esclareci que não se



tratava disso e decidi mudar o título daquela introdução nomeando-a simplesmente como "Introdução".

**Marcos Francisco Martins:** Mas, Professor... vamos terminando por aqui, para não passar muito das duas horas, limite estabelecido para esse nosso diálogo. Ainda em relação a essa discussão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a consciência filosófica, devo lhe dizer que estamos empregando a terminologia “consciência filosófica” justamente por causa [do livro] *Do sendo comum à consciência filosófica*. E do jeito que está aquele título, Professor, devo dizer uma coisa: todo mundo que tem uma mínima leitura em Gramsci, quando olha o título daquele livro, percebe nele uma influência de Gramsci muito acentuada. Então, que relação o Senhor faria dessa discussão sobre a consciência filosófica na PHC e a consciência de classe?

**Dermeval Saviani:** Sim, porque aí nós estamos no contexto da sociedade em que vivemos, que é a sociedade capitalista, uma sociedade de classes. Bem, aí entra aquela discussão que o Newton Duarte trabalhou mais explicitamente e que está nos textos de Marx e de Gramsci: a passagem da “consciência em si” para a “consciência para si”. E a “consciência para si” é que é a consciência de classe.

**Marcos Francisco Martins:** Na verdade, poderíamos dizer, então, que, nesses termos, a consciência filosófica, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, advoga a passagem da “consciência em si” para a “consciência para si”. Nesse sentido, identifica-se com o marxismo pelo conceito de consciência de classe; é isso?

**Dermeval Saviani:** Sim!

**Marcos Francisco Martins:** E os clássicos, professor? Qual o papel que os clássicos têm, ou teriam, no desenvolvimento da consciência filosófica na PHC?

**Dermeval Saviani:** Aí, você está tratando dos clássicos em geral, não é mesmo?!

**Marcos Francisco Martins:** Sim, dos clássicos em geral!

**Dermeval Saviani:** É preciso fazer um esclarecimento. Quando eu destaco a importância do conceito de clássico na educação não é apenas o clássico no sentido dos grandes textos, dos grandes autores. É naquele sentido que aparece em Gramsci, quando ele diz que

[...] ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na 'fase clássica', racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. (GRAMSCI, 1975, p. 1537 [1968, p. 124]).

Então, quando eu destaco o conceito de clássico, é também nesse sentido; e até em um certo momento, no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2011), eu digo que clássico na escola é a transmissão e assimilação do saber elaborado, do conhecimento sistematizado. Isso é clássico no sentido de que é próprio da escola; certo?! Então, não é só no sentido corrente, de dar importância para os grandes autores. É clássico no sentido daquilo que



é próprio da escola e que, portanto, tem aquele sentido de perenidade, que corresponde ao conceito de clássico: ultrapassa o tempo. Embora surja em determinada época, a ultrapassa e é válido para as novas gerações.

**Marcos Francisco Martins:** Devo confessar que essa frase que o senhor pronunciou, precisando o sentido do termo clássico, vai de encontro a muitas críticas que a Pedagogia Histórico-Crítica sofre, sob o ponto de vista do método, porque normalmente quando se trata da importância dos clássicos nela, grande parte das pessoas, críticas à Pedagogia Histórico-Crítica, entende os clássicos como os grandes autores, e que os grandes autores devem ser o conteúdo a ser assimilado. Então, dessa maneira formulado, penso que quebra bastante das críticas que são feitas.

**Dermeval Saviani:** Ah sim, porque a Pedagogia Tradicional também tinha... os grandes autores como referência... a Religiosa também, mas a Religiosa colocava os textos dos santos, enquanto a laica colocava os grandes autores laicos como a referência. Então, as críticas às vezes se aproximam. Mas o conceito de clássico tem principalmente esse sentido que eu mencionei, a partir daquela referência de Gramsci, que também nos orienta na questão do método. Eu costumo dizer que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, não há métodos previamente condenados e nem métodos previamente consagrados, porque a escolha do método é sempre dependente da finalidade a ser atingida. É o fim a atingir que determina a escolha do método e dos procedimentos. Até o exemplo que eu dou é: se o que está em causa é esclarecer o significado de determinado conceito, então, a forma mais econômica e adequada para fazer isso é pela exposição. Você expõe, explicando o que significa o conceito para todos, para a classe toda, para 50, 60, 100 ou mais pessoas; explica para todas elas e pronto. O procedimento adequado é, então, uma aula expositiva. Agora, se o objetivo que você quer atingir é estimular nos estudantes a capacidade de debate, de crítica, de discussão, aí usa-se a dinâmica de grupo, a mesma dinâmica que é consagrada pela Escola Nova. A "exposição", que é consagrada na escola tradicional, é criticada pela escola nova: "não se deve, nunca, fazer exposição; isso é algo superado... Deve-se usar a 'dinâmica de grupo'; ela é sempre válida e nunca é válida a exposição". Já na escola tradicional é sempre válida a exposição; a dinâmica de grupo você utiliza quando quiser dar um momento de *relax* para os alunos. Não é essa a chave interpretativa dessa questão. Para a Pedagogia Histórico-Crítica você pode usar "este" ou "aquele" recurso metodológico de acordo com o objetivo que você quer atingir.

**Marcos Francisco Martins:** Professor, o Senhor nunca tratou, pelo menos nos textos que eu li, da avaliação na Pedagogia Histórico-Crítica.

**Dermeval Saviani:** É, eu acho que já mencionei em algum texto, mas não é de fato algo que eu tenha tomado como objeto de uma elaboração mais ampla e aprofundada. Mas o que eu costumo comentar sobre a questão da avaliação é que a avaliação, por um lado, é uma questão bastante simples; por outro, é altamente complexa. Ela é bastante simples quando se trata de avaliar o ensino internamente. É simples porque, se eu estou alfabetizando, eu vou saber se o objetivo foi



atingido ou não por uma avaliação que constate que uma pessoa que antes não sabia ler, agora sabe ler. Se eu estou ensinando as operações básicas de matemática, adição, subtração, multiplicação e divisão, eu avalio aplicando um teste para saber se esse conhecimento foi assimilado. E assim por diante. Agora, o problema é mais complicado na medida em que a verdadeira avaliação não é a interna, mas é a externa, externa à escola. Se você parte da prática social, e a prática social também é o ponto de chegada, então a verdadeira avaliação é na prática social. Trata-se de aferir o grau em que a atuação do aluno na prática social se alterou em consonância com os objetivos que se procurou atingir no processo de ensino-aprendizagem. Isso é mais complexo. Como eu vou avaliar isso? A questão passa por outros fatores intervenientes, além daquilo que você trabalha em aula. É isso o que eu tenho comentado. Não cheguei a produzir um texto específico sobre isso.

**Marcos Francisco Martins:** Costuma-se dizer que isso é algo que, na Pedagogia Histórico-Crítica, precisa avançar mais, avançar no campo da didática e, neste universo, na avaliação também.

**Dermeval Saviani:** É que quando se pensa no campo da didática a avaliação interna já é um componente. Até se eu, didaticamente, procedo de forma consequente, então eu estou tendo os resultados que eu busco com a atividade de ensino. Portanto, a didática implica não apenas na definição de procedimentos que se adotam no processo de ensino, mas também na verificação dos resultados que foram atingidos nesse processo.

**Marcos Francisco Martins:** Professor, acho que era isso que tínhamos a tratar com o Senhor nesta entrevista. Tem mais alguma coisa aí em nosso roteiro, André?

**André Canevalle Rezende:** Não!

**Marcos Francisco Martins:** O senhor quer falar alguma coisa que não lhe tenha sido perguntado sobre a consciência, a consciência filosófica na Pedagogia Histórico-Crítica, Professor?

**Dermeval Saviani:** Não, eu só complementaria a discussão sobre avaliação. Eu me lembro que quando eu vinha de São Paulo para Campinas, eu às vezes dava carona para a Sílvia [Maria] Manfredi. Ela estava fazendo Doutorado na USP. E sua tese era sobre "Educação em sindicatos". Então, ela estava me contando os problemas que ela tinha encontrado no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, que tinha diferentes tendências. Ela dizia que havia lá uma tendência ligada à igreja, a Frente Nacional do Trabalho, outra tendência controlada pelo PCB, que estava na direção do sindicato e uma terceira tendência que vinha da inspiração americana, AFL-CIO<sup>10</sup>. Ela, então, me dizia que em sua pesquisa havia constatado que essas tendências conviviam disputando a hegemonia e, buscando atrair os operários para se engajar em suas fileiras, organizavam diversas atividades como cursos de alfabetização, cursos de legislação trabalhista, etc. Mas ela não via uma vinculação, pois um curso, por exemplo, era oferecido por uma tendência, mas se inscreviam, como alunos, operários que participavam também de outras tendências. E eu falei para ela: Sílvia, mas precisa ver que são coisas distintas. Você tem lá os



trabalhadores com o sindicato que tem essas tendências que procuram atrair os trabalhadores. Mas, quando um trabalhador vai participar desse processo, o que ele constata? Se ele é analfabeto, ele pode perceber que isso está dificultando a sua participação e a sua própria atividade na fábrica. Então, aparece um curso de alfabetização e ele se inscreve. Nesse caso, para ele é uma questão secundária se o curso é oferecido por uma ou outra tendência. Isso não importa. Quando ele começa a trabalhar como operário na fábrica ele é contatado pelas várias tendências que procuram ganhá-lo. Mas, mesmo que ele se simpatize e adira a dada tendência, se ele tem esse problema de não conseguir ler, quando aparece um curso de alfabetização, ele se inscreve mesmo que seja oferecido por outra tendência. O mesmo vale para a questão das leis trabalhistas: se ele está participando da assembleia e nos discursos são mencionadas as leis trabalhistas ele não as conhece, ele fica meio perdido. Aí, aparece uma proposta de curso de leis trabalhistas, ele vai se inscrever. Não importa se ele aderiu à tendência Internacionalista ou à Frente Nacional do Trabalho e é o Partido Comunista que oferece o curso. E é claro que, quem está ministrando o curso, se é de tal tendência, vai de algum modo articular o curso com a sua visão. Mas isso não garante que o operário-aluno vá aderir à sua visão. Mencionei esse caso da tese da Silvia Maria Manfredi porque na avaliação entram essas questões também. Ele [o aluno] está na prática social, mas ele está sofrendo outras influências. E como você vai avaliar isso? Teria que tentar ver em que contexto essa prática está se dando, quais são os elementos que lá estão presentes, além daquilo que a escola buscou oferecer.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Quaderni del Carcere**. Torino: Einaudi. 4 vols. (Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana). 1975.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARSIGLIA, A. C. G.; LAVOURA, T. N. L.; MARTINS, L. M. M.. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas-SP: Autores Associados; Americana, SP: Unisal, 2008.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

PINTO, Á. V. **A questão da universidade**. São Paulo, Cortez, 1986. 102 p.



PINTO, Á. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional**: a consciência crítica. Rio de Janeiro: ISEB, 1960a. (A consciência crítica, v. 2).

PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional**: a consciência ingênua. Rio de Janeiro: ISEB, 1960b. (A consciência ingênua, v. 1).

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 35-57. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa, PT: Ed. Moraes, 1977.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Lisboa, PT: Ed. Moraes, 1978.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Lisboa, PT: Livraria Almedina, 1974.

## Notas

<sup>1</sup> Doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba, Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE). Contato: marcosfranciscosmartins@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduação em Filosofia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Analista de Marketing Digital da Serpente Digital Comunicação em Rede (SDCR). Contato: canevalle@uol.com.br

<sup>3</sup> Os esquemas estão contidos no capítulo “III – Noção de sistema educacional”, subitem “2.3. Caráter dialético da estrutura do homem”, do referido livro.

<sup>4</sup> Ex docente da Faculdade de Educação da Unicamp e uma referência na pesquisa em educação com base na fenomenologia.

<sup>5</sup> Centro Universitário Salesiano de São Paulo, *campus* Americana/SP.

<sup>6</sup> Tratei desse assunto no texto "Relevância do conhecimento desde a perspectiva histórico-crítica" apresentado como conferência no Painel de Abertura do Congresso de Ciências de la Educación em Montevideo, em



---

1º/11/2010, publicado como terceiro capítulo de meu livro *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, p. 33-44. (SAVIANI, 2019).

<sup>7</sup> Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado em 1955 e vinculado ao MEC – Ministério da Educação e Cultura.

<sup>8</sup> Em 1986 promovi a reedição de *A questão da universidade* pela Cortez/Autores Associados. Igualmente, também pela Cortez/Autores Associados providenciei, em 1982, a publicação de *Sete lições sobre educação de adultos*, resultante de curso ministrado por Álvaro Vieira Pinto no Chile em 1966, sendo precedido de uma Introdução em que reproduzo uma entrevista que fiz com ele em sua casa, em julho de 1981, e outra entrevista realizada por Betty Antunes de Oliveira em 13 de março de 1982.

<sup>9</sup> Essa interpretação se patenteou no texto de Bento Prado Júnior "A educação depois de 1968: cem anos de ilusão". In: *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980, embora sem se referir diretamente ao meu livro.

<sup>10</sup> Federação Americana do Trabalho e Congresso de Organizações Industriais, central sindical operária dos EUA e do Canadá.