

A concepção histórico-crítica de currículo: entrevista com Dermeval Saviani

The historical-critical conception of curriculum: an interview with Dermeval Saviani

La concepción histórico-crítica del currículo: entrevista con Dermeval Saviani

*Carolina Nozella Gama¹
Cláudio de Lira Santos Júnior²*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17823>

Resumo: Com o intuito de ampliar as possibilidades de entendimento acerca da concepção histórico-crítica de currículo, entrevistamos Dermeval Saviani, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas. A versão atual da entrevista, realizada no dia 09 de junho de 2014 em virtude dos estudos de doutoramento de Gama (2015), foi revisada e atualizada pelo entrevistado, tendo sido concluída em dezembro de 2022.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Concepção curricular. Educação escolar.

Abstract: In order to broaden the possibilities of understanding the historical-critical conception of curriculum, we interviewed Dermeval Saviani, professor emeritus at the State University of Campinas. The current version of the interview, conducted on June 9, 2014 as part of Gama's doctoral studies (2015), was revised and updated by the interviewee and completed in December 2022.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Curriculum concept. School education.

Resumen: Para ampliar las posibilidades de comprensión de la concepción histórico-crítica del currículo, entrevistamos a Dermeval Saviani, profesor emérito de la Universidad Estadual de Campinas. La versión actual de la entrevista, realizada el 9 de junio de 2014 como parte de los estudios de doctorado de Gama (2015), también fue revisada y actualizada por el entrevistado, y se completó en diciembre de 2022.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica. Concepto de currículo. Educación escolar.

¹ Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8665460410864833>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4379-6366>. Contato: carolina.gama@cedu.ufal.br

² Universidade Federal da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0252424542941095>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7172-1823>. Contato: clirasjr@gmail.com

1 APRESENTAÇÃO

Completadas quatro décadas da primeira publicação da obra clássica *Escola e Democracia* (Saviani, 2012), em tempos de acirramento das lutas pela formação humana, de embates contra concepções burguesas de currículo resultado de um histórico e nefasto processo de empresariamento da educação (Freitas, 2018; Laval, 2019) e contra o mais profundo ataque à escola e à democracia brasileira perpetrados pela extrema direita fundamentalista, terraplanista, negacionista e golpista, a socialização da presente entrevista intenciona colaborar com o amplo movimento de resistência que se reorganiza no Brasil e na América Latina.

2 ENTREVISTA

Carolina Gama: Compreendendo a escola como instituição cujo papel consiste na disseminação dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado; o senhor considera ser possível avançar nas formulações de uma pedagogia sem delimitarmos uma posição sobre o currículo?

Dermeval Saviani: Do ponto de vista formal, isso seria possível. Em uma visão positivista seria possível, porque cada área é entendida como autônoma, sendo responsabilidade de diferentes especialistas. Nessa concepção o campo da Pedagogia, enquanto teoria da educação, seria objeto de análise dos teóricos, ou seja, aqueles que estariam preocupados em formular as grandes linhas da educação. E o campo da Didática responderia à tradução daquela teoria em normas, regras para a aplicação prática. O campo do Currículo, então, seria uma outra especialidade, sendo objeto dos curriculistas, os teóricos do currículo. Mas do ponto de vista da concepção dialética essa compartimentalização não cabe. Então, nesse sentido, ao se pensar o problema da educação, ao se elaborar uma teoria da educação, portanto, uma Pedagogia, há que se ter em conta a relação dialética entre os seus diferentes elementos. Então, como se trata de uma relação dialética, isso significa que há uma totalidade que se compõe de elementos que caracterizam uma unidade, mas não uma identidade, ou seja, os diferentes aspectos não são o mesmo, eles se distinguem não sendo possível, porém, tratar de um ignorando o outro, porque senão perde-se de vista a visão de totalidade. É nesse sentido que a elaboração teórica envolve ter presentes esses vários elementos. Por



isso é que eu não pude, ao formular a pedagogia histórico-crítica, uma teoria da educação, não pude deixar de levar em conta a questão da didática, do método de ensino e do currículo. É por isso que esses elementos aparecem em minha obra, ainda que não tenha sido objeto de uma análise específica, de uma elaboração sistemática de cada um desses aspectos.

Carolina Gama: O senhor afirma que o currículo diz respeito a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares, uma escola desempenhando a função que lhe é própria, ou seja, propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, é necessário distinguir os aspectos curriculares (principal) e os extracurriculares (secundário), entendendo que os últimos só fazem sentido quando enriquecem os primeiros, (Saviani, 2008). Considerando, entretanto, que os ciclos festivos e/ou religiosos, por exemplo, ocupam um determinado espaço na explicação da sociabilidade humana, que critérios poderiam ser utilizados para que se dose a relação entre o principal e o secundário ao pensarmos o currículo da escola básica, visto que a formulação histórico-crítica indica a não substituição ou predominância dos aspectos extracurriculares sobre os curriculares, mas não a sua extinção/negação pela escola?

Dermeval Saviani: Veja!. Eu registrei que a escola tem um papel específico que está ligado ao acesso, à assimilação do saber elaborado produzido historicamente. Na medida em que isso seja perdido de vista a escola se desvirtua deixando de cumprir a função que justifica sua existência. Esse deve ser, portanto, o foco da organização curricular. Eis porque, contra a tendência a considerar que tudo o que a escola faz é currículo, considereei pertinente recuperar a distinção entre curricular e extracurricular. Assim, o currículo seria organizado em função das atividades nucleares da escola, isto é, aquelas atividades ligadas ao processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados. Essas seriam as atividades curriculares propriamente ditas. E aqueles aspectos de caráter secundário comporiam o campo extra curricular e seriam contemplados na medida em que poderiam auxiliar no desenvolvimento daquilo que é o principal. Então este é o critério. O que é extracurricular deverá ser levado em conta e trabalhado pela escola na medida em que auxilia, reforça o objetivo próprio da escola. Na medida em que entra em conflito ou dificulta ou reduz o tempo destinado àquilo que é principal, não deveria ser feito. Então, por exemplo, excursões. As teorias ditas renovadoras tendem a valorizar esses aspectos e até os justificam como contato com o meio, contato com a realidade. E reservam na programação determinadas datas, determinados períodos do ano letivo em que as crianças, os alunos são levados para uma



excursão, digamos, numa área de preservação ou num parque de diversões. Em Campinas, por exemplo, as escolas costumam programar idas ao Hopi Hari que fica ali na rodovia dos Bandeirantes. A questão é: como isso é programado? Se isto é programado dentro das atividades próprias da escola de modo que aquilo que os alunos estão aprendendo em termos conceituais, intelectuais, eles possam verificar como é que isso se manifesta na prática, na realidade, então está bem. Mas se isso é feito de forma um tanto espontaneísta e às vezes por uma questão até de introduzir elementos de lazer, então isso acaba tomando um tempo que deveria ser destinado às atividades básicas. Veja o caso das comemorações, por exemplo. Quando eu trabalhei na escola de nível médio, no período da ditadura, as comemorações geralmente eram feitas na segunda parte do horário escolar. Então no período noturno havia três aulas, um intervalo de quinze minutos e depois mais duas aulas. Quando havia uma data, como 31 de março, e se comemorava a revolução; ou Tiradentes, Semana da Pátria, as datas cívicas, e também quando havia momentos de comemoração como semana do 'índio', semana do meio ambiente, semana do folclore, semana da criança, então o diretor marcava a suspensão das aulas depois do intervalo. Havia as três primeiras aulas e, após o intervalo todos se reuniam no auditório ou na quadra de esportes para ouvir discursos, fazer manifestações e se as crianças tinham feito alguma atividade relativa ao objeto da comemoração como o folclore, meio ambiente, etc. então havia as apresentações como declamação de poesia, representação teatral, apresentação musical, ocupando o horário das duas últimas aulas. E as disciplinas que, na grade curricular, tinham sido situadas predominantemente nas duas últimas aulas, ficavam altamente prejudicadas com a suspensão das aulas, pois não havia reposição, ou seja, não se tratava de uma programação que envolvesse a transferência daquelas atividades nucleares para serem desenvolvidas em outros momentos. Eis aí a questão que me levou a recuperar a distinção entre curricular e extracurricular. Com efeito, se tudo é currículo, então aquelas atividades comemorativas também fariam parte do processo formativo e, conseqüentemente, as aulas que deixaram de ser ministradas após o intervalo não precisariam ser repostas.

É claro que numa visão como a da pedagogia histórico-crítica, de caráter dialético, as atividades complementares podem ser incluídas sempre em função daquilo que é principal. Com certeza você conhece aquele texto que está publicado no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*, em que faço um histórico da pedagogia histórico-crítica, mais na forma de um depoimento, tratando dos antecedentes da pedagogia histórico-crítica. Nesse texto relato o fato que me ocorreu quando, no segundo semestre de 1967, lecionava a disciplina "História e Filosofia da Educação na Escola Normal do Colégio Sion



de São Paulo. Quando subi as escadas do colégio no sábado, dia 22 de outubro, as alunas me cercaram e disseram: “professor, vamos discutir o festival? Na aula de sociologia nós discutimos e foi tão bacana!”. Acontece que na noite anterior, sexta-feira, dia 21 de outubro, tinha se realizado a finalíssima do III Festival da Música Popular Brasileira, promovido pela TV Record em São Paulo, tendo saído vencedores em primeiro lugar “Ponteio”, de Edu Lobo; em segundo, “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil; em terceiro, “Roda-viva”, de Chico Buarque e em quarto, “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso.

Olhei para aquelas meninas agitadas e logo percebi que, naquele dia, ou eu discutia o festival, ou não fazia nada. Pausadamente – enquanto passava em revista mentalmente as músicas vencedoras para ver qual delas se prestava melhor ao objetivo daquela aula de discutir o homem como um ser determinado, condicionado pela situação em que se encontra – respondi a elas: “está bem. Vamos discutir o festival”. E, no momento em que dizia isso me concentrava na música “Roda-viva”, cuja letra me parecia adequada para tratar do tema da aula uma vez que a roda-viva era o protótipo das pressões externas que impedem o homem de ter controle sobre si mesmo. Mas, como as alunas haviam afirmado que tinham discutido o festival na aula de sociologia da educação, não era conveniente que eu repetisse a mesma música. Perguntei, então, a elas: “que música vocês discutiram na aula de sociologia?”, ao que elas responderam: “nós discutimos Roda-viva”. Foi-se, assim, meu trunfo. Disse-lhes, enfim: “vamos discutir Alegria, alegria”. Uma das alunas se encarregou de escrever a letra da música no quadro-negro e procedemos à discussão, primeiro em grupos e depois no conjunto da classe.

O poema de Caetano Veloso, ao retratar um indivíduo sem lenço e sem documento caminhando contra o vento sendo assaltado por estímulos externos representados pelas muitas notícias que se superpõem ao serem refletidas pelo sol nas bancas de revista exemplificadas pelos crimes, espaçonaves, guerrilhas, cardinales bonitas, caras de presidentes, beijos, dentes, pernas, bandeiras, bombas, Brigitte, coca-cola, casamento, televisão, fotos e nomes, permitia identificar a condição do homem sendo bombardeado por um complexo de incitamentos do mundo circundante sem conseguir se concentrar em si próprio.

Assim foi que, substituindo a reportagem sobre preconceito racial, que havia sido indicada como leitura prévia para aquela aula, pela letra da música “Alegria, alegria”, dei sequência ao programa da disciplina tratando do tema definido para aquela aula, ou seja, “o homem como ser situado” atingindo, portanto, o objetivo previsto. Desse fato é possível



tirar duas conclusões importantes para o entendimento da pedagogia como teoria da educação:

Se eu fosse um professor tipicamente tradicional, minha reação normal em resposta ao pedido das alunas para discutir o festival seria: “o que é isso, meninas! Aula é aula; festival é festival. Está bem que vocês tenham vibrado, torcendo por seus ídolos na noite passada. Agora, porém, estamos no colégio em horário de aula com uma programação a cumprir”.

Essa resposta encontra seu fundamento na teoria da pedagogia tradicional segundo a qual no processo educativo a razão deve prevalecer sobre a emoção, o aspecto lógico sobre o psicológico e os conteúdos sobre os métodos ou procedimentos.

Inversamente, caso eu fosse um professor tipicamente escolanovista, minha reação seria diversa e eu responderia ao pedido das alunas da seguinte forma: “ótimo, meninas! Vamos discutir o festival, já que esse se apresenta como um interesse genuíno de vocês”.

Esta outra resposta está respaldada na teoria da pedagogia nova para a qual, inversamente, a emoção deve preceder a razão, o aspecto psicológico se impõe sobre o lógico e os métodos sobre os conteúdos. Assim, já que, conforme Dewey, a razão de ser da educação é o desenvolvimento e a finalidade do desenvolvimento é mais desenvolvimento, o que se consegue mediante as atividades bem conduzidas e movidas por interesses, então ficaria em segundo plano o conteúdo programado e o objetivo específico daquela aula que era a compreensão do homem como um ser situado. Uma vez que o professor deve sempre partir dos interesses dos alunos, a manifestação de um forte interesse por parte do conjunto das alunas na discussão do festival era muito bem-vinda e prevaleceria sobre as razões lógicas que justificavam a programação prévia e o objetivo estabelecido para aquela aula.

No entanto, minha reação não coincidiu nem com aquela própria do professor tradicional, nem com a do professor escolanovista. Penso que minha atitude poderia ser descrita como estando além dessas duas correntes pedagógicas. Com efeito, não deixei de levar em conta o interesse das alunas e, ao mesmo tempo, não perdi de vista o objetivo daquela aula tendo ajustado os procedimentos sem abrir mão da finalidade que guiava a programação da disciplina história e filosofia da educação no curso normal. Assim, embora naquele momento eu não tivesse ainda elaborado os elementos teóricos da orientação que depois vim a denominar de “pedagogia histórico-crítica”, minha atitude já convergia nessa direção.



Veja! Discutir a música, discutir o festival poderia ser uma atividade extracurricular. E se isto for feito de uma forma programada, planejada, no conjunto das atividades da escola, pode estar a serviço dos objetivos principais. Mas se for colocado como alguma coisa que se justifica porque você tem que estar levando em conta as vivências dos alunos dado que a música popular e os festivais de música popular correspondiam, naquele período, às vivências dos jovens, dos adolescentes, então você embarca nisso sem a clareza de que esse não é o papel da escola. Que os jovens estejam lá no teatro ou assistindo pela televisão, tudo bem. A escola até pode depois trabalhar esses elementos explicitando o significado da música, da cultura, etc. na formação humana. Mas, introduzir no ensino escolar em prejuízo daquilo que é fundamental e que é próprio da escola, esse é o aspecto negativo. Como descrevi, naquela experiência, a vivência das adolescentes que se manifestou naquele momento eu não podia deixar de levar em conta. Mas, como mostrei, do ponto de vista da pedagogia tradicional aquilo seria encarado de uma maneira e, do ponto de vista da pedagogia nova, de outra maneira claramente oposta. Já do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica envolve uma superação dessas duas tendências. É uma superação que não é exclusão, mas incorporação, como dialeticamente se situa a questão. Considerando seu tema específico, que é a questão do currículo, as atividades que estou chamando de extracurriculares podem ser previstas no planejamento curricular, desde que sejam postas a serviço do objetivo principal da escola. Este é o critério que deve ser adotado. Não podem, pois, serem incluídas em substituição e, menos ainda, em prejuízo das atividades nucleares da escola.

Carolina Gama: No texto *Educação brasileira: problemas* (Saviani, 2004), o senhor situa a educação no quadro da desintegração cultural brasileira visando identificar o papel que a mesma deve desempenhar na nossa sociedade, e aponta o equívoco propagado pelas elites conservadoras que se consideram a parte culta da sociedade, reduzindo as massas à parte inculta. Destaca que “[...] se o estudo de problemas da educação brasileira não levar em conta o quadro cultural mais amplo, ele terá sido estéril. E os recursos empregados serão desperdiçados.” (Saviani, 2004, p.144). Como distinguir e preservar tal assertiva face ao avanço das teorias multiculturalistas, que apregoam o relativismo cultural secundarizando a função educativa da escola, esvaziando os currículos escolares?

Dermeval Saviani: Você partiu daquele artigo do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. A questão que está posta aí, basicamente, implica dois aspectos: um é a crítica a essa visão, que eu já fazia naquela época, essa visão do arquipélago cultural, como se o Brasil tivesse diferentes culturas, atribuindo aos regionalismos o



conceito de cultura: cultura caiçara, cultura caipira, cultura gaúcha e assim por diante. Então eu tento desenvolver a noção de que cultura envolve valores. Só posso falar em culturas distintas quando se trata de valores distintos. O que não ocorre no Brasil, na medida em que os valores básicos eles se estendem por todo o país. Retomei essa questão num texto mais recente, que foi a conferência de encerramento do VII Congresso da SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação) em Cuiabá, que ocorreu em 2013 e que está publicado com o título *Circuitos e fronteiras da história da educação* como o capítulo IX do livro *História do tempo e tempo da História*. Não sei se você teve acesso a esse texto. Ao elaborar essa questão, levei em conta também a experiência que tive ao estudar no Seminário Menor, em Cuiabá, quando passei dois períodos de férias na missão salesiana de Sangradouro, à época distante 62 léguas (372 quilômetros) de Cuiabá. No primeiro período, janeiro e fevereiro de 1956, estavam lá os indígenas Bororo; e, no segundo, janeiro e fevereiro de 1959, encontravam-se também os Xavante. E depois, trabalhando com Filosofia da Educação no curso de Pedagogia na PUC e analisando as condições do homem brasileiro, então de novo esta questão se manifestou. Nas primeiras férias que passei na Missão Salesiana os indígenas Bororo estavam lá já há algum tempo e, portanto, já estavam aculturados. Mas na segunda vez, três anos depois, encontramos os Xavante que tinham sido contatados recentemente. Então nós tivemos contato com esses indígenas, trocávamos informações, a gente aprendeu alguma palavra Xavante e eles estavam procurando se comunicar também em português.

E nessa conversa surgiu a questão de onde a gente era. Eu disse que eu era de São Paulo. Mas, São Paulo, o que isso significava para eles, indígenas Xavante? Nada. Não tinha nenhum sentido. Depois, quando eu comecei a lecionar na Pedagogia, analisando a situação do homem brasileiro começando pelo meio físico, abordei as várias regiões comentando o modo como os livros didáticos de geografia tratavam essa questão. E, quando discutíamos a região amazônica uma aluna informou que tinha viajado para o Amazonas e, conversando com um portuário de Manaus, ele perguntou de onde ela era. E, ao ouvir a resposta que ela era de São Paulo, ele exclamou: "São Paulo? Puxa, aquilo sim é que é Brasil". Veja, agora, a diferença de atitude diante da mesma questão. No caso do indígena Xavante, que recentemente havia sido contatado, a atitude foi de indiferença. Já o portuário de Manaus teve uma atitude de não indiferença. E é aí que entra a questão do valor. Com efeito, o valor é uma atitude de não indiferença que o homem tem em relação aos fenômenos com os quais se defronta. E nós podemos ser não indiferentes positiva ou negativamente. Então o valor é bipolar, diferentemente do ser, que é unipolar (o ser é e o não-ser não é). Isso significa que algo pode ser valorizado de



forma positiva ou negativa. Assim, São Paulo, por exemplo, é objeto de valorização positiva e negativa. Em geral, a população tem uma valorização positiva, de modo especial a população mais simples vê São Paulo como alguma coisa que é objeto de desejo e de modo especial aqueles que vivem em situações precárias, que vivem no campo, em especial os retirantes do Nordeste, tendem a ver São Paulo como uma coisa positiva, como uma espécie de Meca que venha a resolver os seus problemas de sobrevivência. Em contrapartida, no âmbito das camadas médias, das elites, há uma tendência a ver São Paulo negativamente. Pensemos, por exemplo, nas pessoas que vivem em condições bem razoáveis nas praias nordestinas e mesmo nas capitais e cidades dos vários estados. Para essas pessoas a cidade de São Paulo evoca poluição, congestionamento de trânsito, tráfego intenso, correria, violência, então vêm todos aqueles elementos negativos. Veja, então, que, sobre o mesmo objeto, a cidade de São Paulo, temos aí duas visões opostas: uma que a avalia positivamente e outra que a avalia negativamente. Mas isso significa que se trata da mesma cultura, do mesmo sistema de valores. Já no caso do indígena Xavante não houve valorização. Diante da afirmação "sou de São Paulo" a relação foi de indiferença. Não existiu, pois, valor que, como afirmei, é uma relação de não-indiferença. Portanto, no caso dos indígenas trata-se, sim, de outra cultura, ou seja, trata-se de povos (etnias) que têm, cada um, uma língua inteiramente distinta e que se rege por um sistema de valores também totalmente diferente daquele que vigora para a maioria da população brasileira. Aí se trata claramente de outra cultura, outra maneira de viver, de pensar, de agir e de sentir. Com efeito, cultura significa precisamente o modo de viver, de pensar, de agir e de sentir de um povo. Portanto, afora os indígenas não poderíamos rigorosamente falar, no Brasil, em outras culturas. Daí o equívoco, ou pelo menos, a imprecisão do uso do termo "multiculturalismo" para se referir à situação cultural brasileira.

Na mesma conferência proferida no encerramento do VII Congresso Brasileiro de História da Educação realizado em Cuiabá de 20 a 24 de maio de 2013, após afirmar que, excluídos os indígenas, não temos como falar em outra cultura no Brasil, ou seja, todos os demais grupos se regem pelos mesmos valores, em seguida levantei a seguinte questão: mas além dos indígenas não se poderia incluir também os afrodescendentes na categoria de outra cultura relacionada ao conceito de "fronteira cultural"? E prossegui considerando que na resposta a essa pergunta é inevitável observar que, ao serem trazidos da África para o Brasil na condição de escravizados, os negros foram submetidos a um processo violento de aculturação nas formas de vida oriundas de Portugal, desenraizando-os de sua cultura original e, ao serem inseridos nas famílias e fazendas rurais, ficaram



impedidos de agir conforme os modos e costumes que configuravam a cultura própria das comunidades ou tribos africanas de que foram arrancados. As dispersas revoltas de negros com a consequente fuga da condição de escravizados deu origem aos quilombos e aos quilombolas. Conforme o Dicionário Houaiss, quilombola significa exatamente “escravo fugido para o quilombo”. Poder-se-ia considerar que os quilombos – e há registros de mais de mil quilombos com mais de duas mil comunidades remanescentes de quilombos – constituindo-se como comunidades homogêneas compostas de escravizados negros seriam o espaço por excelência do florescimento daquilo que se chamaria de cultura afro-brasileira. No entanto, não parece que essa conclusão tenha sustentação empírica. Parece mais plausível a hipótese de que essas comunidades se constituem como grupos que buscam sobreviver mantendo a própria identidade no interior, porém, da cultura que se impôs e tornou-se dominante no Brasil. Isso porque elas não dispõem de uma língua própria nem de um sistema de valores diverso daquele dominante (Saviani, 2013, p. 99). E, me reportando ao tema do Congresso, *Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil*, observei que se em todos esses casos, afora a situação específica dos indígenas, não podemos falar em “fronteira cultural” é claro, porém, que podemos falar em “circuitos culturais”. Há uma circulação mais ou menos ativa, mais ou menos intensa, entre esses vários grupos sociais que participam da mesma cultura de uma forma, contudo, específica, isto é, com identidades diferenciadas. Podemos dizer que, menos do que cultura, os costumes e tradições, as palavras ou locuções ou aceções próprias de cada um desses grupos corresponderiam a regionalismos. E poderíamos concluir que, quanto mais intensa for a circulação entre esses diferentes grupos tanto mais rica será a cultura brasileira. No entanto, sabemos que a intensificação dessa circulação enfrenta grandes dificuldades postas pela estrutura de extrema desigualdade que caracteriza a sociedade brasileira. Daí, a chamada “desintegração cultural brasileira” que não decorre, como por vezes se acredita, das múltiplas culturas que coexistiriam no território brasileiro. Essa desintegração expressa uma diferença no grau de participação nas conquistas culturais que resultam de toda a sociedade. Se a maioria participa da produção da cultura, mas não participa de sua fruição que é reservada a grupos minoritários, isso não se explica por uma suposta multiplicidade, mas, ao contrário, pela unidade cultural. É porque se guia pelos mesmos valores que a grande maioria aspira às mesmas conquistas que estão asseguradas a grupos minoritários. Mas enquanto para estes as aspirações se realizam, para aquela elas permanecem, no geral, esperanças frustradas que continuam a se reproduzir nas pessoas que costumamos nomear como afrodescendentes, assentados rurais, baianos, barrigas-



verdes, boias-frias, caboclos, caiçaras, caipiras, candangos, capixabas, coletores silvestres, cortadores de cana, garimpeiros, gaúchos, homens da selva, homens do campo, imigrantes, mateiros, matutos, migrantes, nordestinos, nortistas, pantaneiros, pirangueiros, potiguares, retirantes, ribeirinhos, sem-terra, sem-teto, sertanejos, tropeiros e outras expressões correlatas (Idem, p. 100-101).

O outro aspecto que está presente no destaque de sua pergunta diz respeito à contraposição entre cultura elaborada, cultura das elites e a cultura popular ou a cultura espontânea. Então, o raciocínio que eu fiz já naquela época é que é preciso distinguir a forma e o conteúdo da cultura, para a gente superar também uma contraposição que se manifestou na trajetória histórica do nosso país e que deriva de uma situação mais ampla, que é a seguinte: o termo cultura tendeu a ser empregado como correspondendo ao acesso às formas elaboradas. Daí o entendimento de que a cultura propriamente dita é aquela que se expressa no saber elaborado. As formas não elaboradas não são consideradas culturas e recebem outro nome, geralmente folclore, mas não propriamente cultura. Daí o entendimento de que ser culto significa ter acesso às formas elaboradas. Não tendo acesso a essas formas se permanece na condição inculta. Daí a diferença entre os cultos e os incultos. Os cultos são os alfabetizados que, a partir dessa base, tiveram acesso às grandes produções sistemáticas. E a população de modo geral que ou permaneceu na condição analfabeta ou se alfabetizou, mas sem ter acesso aos conhecimentos elaborados, constitui a porção inculta da sociedade. Ocorre, no entanto, que na sequência tivemos o desenvolvimento no campo da antropologia do conceito antropológico de cultura. Pelo conceito antropológico de cultura, cultura é tudo o que o homem faz. São os modos de pensar, agir e sentir de um povo. Então, nesse sentido, cultura é algo próprio do ser humano. Cultura é distinta de natureza, é tudo o que os seres humanos produzem a partir da natureza e que ultrapassa a natureza. Então, tudo o que é transformação da natureza é cultura. Só não é cultura aquilo que é natureza intocada pelo homem. Nesse sentido não existe homem inculto. A cultura é, pois, inerente ao ser humano. Pelo fato de integrar o gênero humano cada indivíduo, indistintamente, participa da cultura e da produção da cultura. Na medida, porém, em que se generalizou esse conceito antropológico de cultura um subproduto dessa análise foi a inversão da situação anterior. Ou seja, passou-se a considerar que a verdadeira cultura é a cultura popular. As elites não são cultas; elas são quando muito eruditas, mas não são cultas; ao contrário, elas têm um conjunto de conhecimentos que estão descolados da realidade. E nos povos dependentes ou, como se chamavam antes, subdesenvolvidos, as elites desenvolveram um encantamento com os países dominantes de tal modo que voltaram as costas para a



realidade do próprio país. Então, a cultura dessas camadas sociais, da classe dominante, não é a verdadeira cultura, mas uma cultura postiça, falsa, que não dá conta, não leva em conta e não valoriza as autênticas produções do povo, do país. E a autêntica cultura é a cultura popular, aquela que o povo desenvolve, porque esta corresponde às nossas raízes, corresponde ao modo de viver, de pensar, de sentir da população. Daí a noção de cultura popular como sendo a verdadeira cultura e de contrabando veio então o entendimento de que as formas espontâneas são mais importantes do que as formas sistemáticas, porque estas falseariam a realidade distanciando-se de sua compreensão. Daí eu ter considerado a importância de se distinguir entre a forma e o conteúdo da cultura, mostrando que não cabe identificar a forma elaborada com o conteúdo correspondente aos interesses dominantes e a forma não elaborada com o conteúdo correspondente aos interesses populares. É importante distinguir isto porque os interesses populares podem e devem se expressar de forma elaborada, assim como os interesses das elites, da classe dominante, se expressam não apenas na forma elaborada, mas também na forma espontânea, na forma não elaborada. E é isso o que torna a classe dominante sobredeterminada na sua dominação pela cultura. Com efeito, se para os membros da população marginalizados da cultura letrada as formas elaboradas são uma coisa que os desarma e domina, para as elites, para a classe dominante, as formas espontâneas não são algo estranho porque elas desenvolvem também essas formas. E elas também expressam seus interesses de forma espontânea, inclusive introduzindo-os nas próprias manifestações populares, convertendo-os em senso comum, que é a maneira pela qual buscam tornar-se hegemônicas obtendo o consenso da população ao seu domínio. Veja-se o exemplo do Carnaval, reconhecido como uma típica manifestação popular, no qual frequentemente as temáticas dos desfiles das Escolas de Samba expressam os interesses dominantes exaltando reis e rainhas e homenageando vultos da história do país e personalidades da mídia. E a estrutura social de dominação é introjetada pela própria população que, de forma espontânea, refere e reitera os interesses dominantes. Entendo que essa análise é relevante para a questão da educação escolar porque se trata de, por meio da escola, possibilitar à população, às camadas populares, aos trabalhadores, o acesso às formas elaboradas de cultura, de tal modo que possam expressar seus interesses, sua visão de mundo, suas necessidades não apenas de forma não elaborada, espontânea, assistemática, mas também na forma elaborada, sistemática. É isso que eu trabalho também na introdução do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, demonstrando que a concepção dos trabalhadores deve se expressar de forma elaborada, de forma logicamente tão



consistente quanto aquela que expressa os interesses dominantes, do contrário, eles ficarão em posição subordinada, subalterna e não terão condições de disputar com a classe dominante a luta social e fazer prevalecer os próprios interesses e aspirações.

Carolina Gama: Com isso o senhor vai entrando na quarta questão, que é a da cultura popular e da cultura erudita. No capítulo *Participação da universidade no desenvolvimento nacional: a universidade e a problemática da educação e cultura*, (Saviani, 2004, p. 83), ao apontar como se caracterizaria uma relação humanizada da universidade com a cultura, o senhor afirma que “[...] para ser um instrumento de realização das aspirações populares, a ‘cultura popular’ terá que ser expressa em termos eruditos”. Sendo a escola o veículo principal de acesso às formas eruditas de cultura, a educação deveria ocupar lugar central no âmbito da universidade, a qual passaria a lutar pela realização efetiva da democratização da escola. Poderíamos dizer que a formulação da ‘cultura popular’ em termos eruditos está ligada a expressão de um conteúdo popular em forma erudita, conforme o senhor explicita no trecho “[...] a própria oposição entre ‘cultura erudita’ e ‘cultura popular’ é já expressão da ‘reificação’ da cultura, ‘reificação’ esta que impede ver por detrás da ‘cultura’ as relações inter-humanas que a construíram e a estão construindo a cada instante; em consequência, impede distinguir entre a forma e o conteúdo da cultura (em princípio, um conteúdo erudito pode ser expresso de forma popular, e vice-versa).”, (Saviani, 2004, p.83). Do que se trata e como se dá a formulação da ‘cultura popular’ em termos eruditos? Como se expressaria, no âmbito do currículo escolar, a formulação da ‘cultura popular’ em termos eruditos?

Dermeval Saviani: Veja! De algum modo já comentei isso quando tratei do extracurricular, dizendo que esses elementos podem ser trabalhados na escola de forma sistemática. Mas eles podem ser trabalhados na medida em que a escola busca desenvolver as formas que permitam o acesso à cultura elaborada. Então, por exemplo, o domínio da língua, da língua materna, em termos escritos, envolve o reconhecimento dos códigos e a incorporação desses códigos. Mas para incorporar, para torná-los segunda natureza, é necessário ir se familiarizando com as expressões escritas. E isto é feito, como eu já analisei em outras circunstâncias, pelo currículo; não é apenas uma questão do componente língua portuguesa, como por vezes se entende sendo que agora até as avaliações se encaminham nessa direção. Dessa forma acaba-se simplificando o currículo de uma forma tal que o torna unilateral. Assim, as avaliações do Pisa, por exemplo, tendem a se concentrar em português e matemática. Por isso o que as escolas vêm fazendo é carregar o currículo com essas duas disciplinas e as outras ficam de lado ou ficam em um nível muito secundário. O estado de São Paulo, por exemplo, vem



concentrando o currículo das escolas nas duas disciplinas que são objeto dos testes de avaliação, reduzindo o espaço de história e geografia. Mas, na verdade, a assimilação da cultura letrada se dá pelo conjunto do currículo e não apenas pela disciplina da linguagem. E, ligada a esta, temos o entendimento de que a alfabetização consiste apenas no domínio dos códigos escritos o que, tradicionalmente, era feito no primeiro ano do curso primário no qual o foco principal do trabalho da escola era o domínio da linguagem escrita. Então havia o caderno de caligrafia e toda uma série de exercícios ligados ao domínio do alfabeto com o estudo das vogais e das consoantes de cuja combinação formavam-se palavras com as quais se formavam frases e assim por diante. Era esse o foco do primeiro ano. Não estavam ausentes outros componentes, pois a professora também já podia falar um pouco, por exemplo, da história do Brasil; mas o fazia oralmente; e as crianças podiam ouvir porque, obviamente, já dominavam a linguagem oral, mas não dominavam a escrita. Nessa condição, não podiam ler nem escrever sobre esse e outros assuntos. Com efeito, era apenas ao final do primeiro ano que as crianças chegavam a dominar, de algum modo, os códigos, isto é, aquela parte mais mecânica da linguagem escrita. Assim é que a partir do segundo ano se introduziam elementos escritos com o uso de livros didáticos não só de português, mas também de matemática, história, geografia, ciências. E a professora passava a fazer ditados nas aulas de português e também das outras disciplinas do currículo. Também as lições de casa eram ditadas ou escritas na lousa para que as crianças as ouvissem ou lessem e as escrevessem em seus cadernos. E as crianças deviam fazer a lição de casa lendo nos livros ou nas anotações que haviam feito nas aulas e registrando por escrito em seus cadernos o conteúdo da lição que a professora tinha passado para ser feita em casa.

Veja, então, que o ditado não significa outra coisa senão a articulação entre a linguagem oral e a escrita. Quando a professora fazia o ditado, as crianças tinham de escrever aquilo que estavam ouvindo. Assim, a partir da linguagem oral que já dominavam desde antes de ir para a escola, elas adquiriam o domínio da escrita. E isto era feito por meio do conjunto do currículo escolar propiciando o ingresso no âmbito da cultura letrada. Foi isso o que registrei no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* quanto tratei da exigência de continuidade inerente ao processo de aprendizagem da linguagem escrita.

O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo. A continuidade é, pois, uma característica própria da educação. É por essa razão que os sistemas de



ensino em geral tendem a fixar o tempo mínimo de duração da escolaridade primária em torno de quatro anos, dado que esse é o tempo necessário para que aquelas habilidades básicas se fixem. Às vezes, nós temos a ilusão de que a alfabetização é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem; daí aquela imagem de que se alfabetiza no primeiro ano. Assim, o aluno teria que dominar o alfabeto no primeiro ano e, a partir do segundo, ele iria complementando a sua formação. À medida, porém, que os índices de fracasso ao final do primeiro ano se revelaram altos, começou-se a pensar: Mas por que a alfabetização tem que se limitar ao primeiro ano? Vamos estender para dois. E aí se criou o ciclo básico.

No entanto, nem naquela forma tradicional, em que se acreditava que os mecanismos eram dominados no primeiro ano, era verdade que a alfabetização se completava em apenas um ano. De fato, o aluno continuava o processo de alfabetização ao longo dos anos seguintes. Reconhecer as estruturas formais da língua não é ainda incorporá-las. Ao final do primeiro ano, é possível que as crianças as reconheçam, mas elas não estão ainda incorporadas. A incorporação vai dar-se mediante o conjunto do currículo escolar. Com efeito, se na primeira série, no primeiro ano de escola, as professoras trabalhavam com os alunos predominantemente a questão da linguagem, eventualmente já transmitiam noções de história do Brasil, por exemplo, mas o faziam oralmente. A partir do segundo ano, as crianças são levadas a estudar história do Brasil, assim como geografia, matemática e ciências físicas e naturais por escrito. Então, estão continuando seu aprendizado da leitura e da escrita. Elas passam a estudar geografia no livro de geografia etc., e têm que fazer ditado de geografia, ditado de história, têm que ouvir e registrar por escrito aquilo que estão ouvindo. A relação entre a língua falada e a língua escrita fazia-se através do ditado, que não precisava ser um ditado de português. Podia ser um ditado de história, geografia, ciências, matemática. Por meio desse processo é que as crianças iam incorporando as estruturas da cultura letrada, e era por volta do quarto ano que as habilidades básicas estavam fixadas, atingindo-se o ponto de irreversibilidade, de tal modo que, mesmo que não se lesse mais nada, não se regrediria à condição de analfabeto. A continuidade é, pois, necessária.

É claro, portanto, que não era seria o caso de se conferir o diploma do primário quando se alfabetizou mecanicamente ao se concluir o segundo ano. Esse é justamente o problema daqueles que acreditam que alfabetizar é apenas dominar os códigos. E agora se fala em alfabetização na idade certa, oito anos! Na verdade, o que aconteceu aí foi, elevar para dois anos aquela fase do domínio dos códigos que, no ensino tradicional era de um ano: entrava-se com sete anos e aos oito a criança estava alfabetizada.



Conseqüentemente, quando se fala em alfabetizar aos oito anos significa que o processo de alfabetização se estendeu de um para dois anos. Então já se está supondo a organização em ciclos sendo que a fase da alfabetização, propriamente dita, passou corresponder a primeiro ciclo compreendendo, pois, dois anos e não mais apenas um ano como anteriormente. E o argumento para essa ampliação seria o de que a população, de modo geral, precisava de um pouco mais de tempo do que as elites que antes eram as que tinham acesso às escolas. Então, nessa nova situação não seria possível “alfabetizar” em apenas um ano estendendo-se essa fase para dois anos. Mas, na verdade, não é possível estar alfabetizado aos oito anos, quer dizer, em dois anos, porque só se está mesmo alfabetizado quando se atingiu o ponto de irreversibilidade e aí não há mais o risco de retrocesso. É por isso também que as campanhas de alfabetização tendem a fracassar. Isso porque normalmente elas duram um tempo que permite ao analfabeto escrever um bilhete simples e aí se admite que ele está alfabetizado. Em consequência, entende-se que o objetivo foi atingido e a campanha é encerrada. E as pessoas supostamente alfabetizadas ficam soltas e acabam regredindo à condição de analfabetas. De fato, isso ocorre porque o processo não se completou, ou seja, não se chegou a atingir o ponto da irreversibilidade.

Enfim, é este o processo de acesso à cultura letrada. Mas então, se nesse processo eu não preciso, necessariamente, me limitar àqueles conteúdos que já se incorporaram à estrutura da linguagem escrita, então isto significa que eu posso tomar os elementos da chamada cultura popular ou do próprio folclore e, expressando-os de forma escrita, trabalhar o processo de assimilação dessas formas com esse conteúdo. Então eu não preciso utilizar apenas os conteúdos reconhecidos como próprios da forma culta; eu não preciso tomar apenas os grandes escritores como referência para o desenvolvimento da linguagem escrita. Eu posso tomar também os conteúdos populares e incorporá-los a esse processo. E é dessa forma que esses conteúdos vão se expressando também na forma elaborada.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L.C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMA, C.N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.



LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da História**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

