

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**UMA AVALIAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL E
POLÍTICA DO EDUCADOR DERMEVAL SAVIANI NA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO NO BRASIL (1970-1996): a busca coerente da articulação teoria e prática**

Autor: Valdirene Pereira Costa
Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Dissertação apresentada para obtenção do grau de **Mestre em Educação** pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. César Aparecido Nunes.

BANCA EXAMINADORA

Orientador - Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Prof^a. Dra. Mara Peixoto Pessoa

Prof. Dr. Sílvio Ancizar Sanchez Gamboa

**Campinas-SP
2007**

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Costa, Valdirene Pereira.
C823a Uma avaliação histórico - crítica da trajetória institucional e política do educador Dermeval Saviani na pós-graduação em Educação no Brasil (1970-1996) : a busca coerente da articulação teoria e pratica / Valdirene Pereira Costa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : César Aparecido Nunes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Pós-graduação. 3. Pesquisa. 4. Universidades e faculdades
5. Política. I. Nunes, César Aparecido. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-078/BFE

Título em inglês: A historical - critical evaluation of the political and institutional trajectory of the educator Dermeval Saviani in the post-graduation in Education in Brazil (1970 - 1996): the coherent search in the articulation theory and practice.

Keywords: Education ; Pos-graduation; Research; University and colleges; Politic

Área de concentração: História, Filosofia, Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. César Aparecido Nunes (Orientador)

Prof. Dr. Valério José Arantes

Profa. Dra. Mara Peixoto Pessoa

Profa. Dra. Lucília Maria Sousa Romão

Prof. Dr. Sílvio Ancizar Sanchez Gamboa

Data da defesa: 03/04/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : valdirene@unifeg.edu.br

*Dedico este trabalho a minha mãe Irene Alves Costa,
ao meu pai Valdir Pereira Costa, às minhas irmãs:
Juliana Cristina Costa Magalhães e Denise Alves
Costa. Dedico-lhe também ao meu namorado, ao
meu cunhado e, especialmente, ao meu sobrinho
querido: André Luiz Costa Magalhães.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. César Nunes pela confiança depositada na realização dessa dissertação, resultado de um amadurecimento intelectual conquistado com as leituras que me indicou, as aulas que me permitiu assistir e pelas conversas que faziam despertar um espírito de luta pela educação emancipatória. Filosoficamente falando, o Prof. César tem um brilho especial e essa luz que está presente em seu intelecto e, de uma forma geral, na sua pessoa e na sua maneira de ser, nos ilumina no sentido de despertar uma consciência crítica para atuarmos na educação com garra e coragem, pois, conscientes, sabemos das dificuldades que iremos encontrar, mas não devemos perder a esperança e, muito menos, a ação na busca de uma educação que proporcione a emancipação humana. Aprendi isso com o querido amigo, Prof. César, e muito obrigado por essa consciência.

Agradeço, de forma geral, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização dessa pesquisa.

“[...] educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”¹

Dermeval Saviani

¹ SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003, p. 13.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADUNICAMP	Associação de Docentes da UNICAMP
AIC	Ano de Integração de Cursos
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Nacional de Educação
CEDEC	Centro de Estudos da Cultura Contemporânea
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE/UNICAMP	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
FFCLRP/USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FLASCO	Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GT	Grupo de Trabalho
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IEDES	Institut du Développement Économique et Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ITA	Instituto de Tecnologia da Aeronáutica
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
OEA	Organização dos Estados Americanos
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica

RDIDP	Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

- 1 Tabela dos Mestrados em Educação Credenciados (1965-1984)
- 2 Tabela dos Mestrados em Educação Credenciados (1986-1989)
- 3 Tabela de Cursos de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UNICAMP
- 4 Tabela de Áreas de Concentração da FE/UNICAMP (1975-1980)
- 5 Tabela de Áreas de Concentração da FE/UNICAMP (1981-1988)
- 6 Tabela de Áreas de Concentração da FE/UNICAMP (1989-1996)
- 7 Onze Teses sobre Educação e Política (Dermeval Saviani)

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação Paidéia, na linha de pesquisa denominada Ética, Política e Educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que investiga a trajetória institucional e política do educador Dermeval Saviani, considerando sua vida acadêmica com destaque para sua vinculação com a emergência e consolidação da pesquisa e organização da pós-graduação em Educação no Brasil. Sua influência na pós-graduação em educação no Brasil é um dos núcleos da pesquisa, uma vez que o educador esteve presente e ativo na implantação e consolidação desses cursos (Stricto Sensu) no país. Destacamos, ainda, o estudo das principais obras publicadas pelo educador com a finalidade de delinear a fundamentação teórica crítico-dialética, sistematizada por sua atuação e produção.

A análise dessas articulações presentes na vida de Dermeval Saviani, a universidade, a pós-graduação em educação, sua produção teórico-crítica e a organização de sociedades e associações de ordenamento político resultam num cenário único revelador de um educador crítico, original e presente na educação brasileira, condições possíveis de serem percebidas através das lutas políticas que foram “travadas” durante sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. O balanço crítico e os registros de atuação e produção de Dermeval Saviani comprovam sua inserção e engajamento, seu horizonte teórico esclarecido e problematizador, seu papel de intelectual sensível e produtivo, com atuação orgânica e emancipatória na educação brasileira recente. A compreensão dessa atuação na formação de pesquisadores e o compromisso com a educação e universidade pública são realçados pela investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Pós-Graduação; Universidade; Pesquisa; Política; Emancipação.

ABSTRACT

This research was developed in the Group of Studies and Researches in Philosophy and Paideia Education, in the research line named Ethics, Politics and Education. It is a bibliographic research that investigates the institutional and political path of Dermeval Saviani, considering his academic life with prominence to his vinculation with the emergency and consolidation of the research and organization of the Post Graduation in Education in Brazil. His influence in the Post Graduation in Education in Brazil is one of the nuclei for research, once the educator was present and active in the implantation and consolidation of these *Stricto Sensu* Courses in the country. We also pointed out the study of the main works published by the educator with the purpose of drafting the theoretical critical-dialectic fundament, systematized by his performance and production.

The analysis of these present articulations in Dermeval Saviani's life, the university, the Post Graduation in Education, his theoretical-critical production and the organization of society and association of political orderliness result in a telling single scene of a critical and original educator present in the Brazilian Education, possible conditions of being noted through the political struggles that were tied during his personal, academic and professional path. The critical balance and the registers of performance and production of Dermeval Saviani prove his insertion and engagement, clarified and troubled horizon, his intellectual, sensitive and productive role with organic and emancipatory performance in the recent Brazilian education. The comprehension of this performance in the education of researchers and the commitment with education and public universities are prominenced by investigation.

Key words: Education, Post Graduation, University, Research, Politics, Emancipation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	05
1.1 A UNIVERSIDADE E A PESQUISA NO BRASIL	05
1.2 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	13
1.3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	19
1.3.1 Participação de Dermeval Saviani na Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Cenário Educacional: Marcos de uma Produção Exemplar	19
1.3.1.1 A ação de Dermeval Saviani na Pós-Graduação em Educação na UNICAMP.....	21
1.3.1.2 A atuação de Dermeval Saviani junto à ANPED, ao CEDES, à ANDE, ao CEDEC, ao CNPq, ao HISTEDBR, à SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO e à editora AUTORES ASSOCIADOS	26
1.3.1.3 A atuação de Dermeval Saviani na implantação do curso de Pedagogia em Ribeirão Preto - FFCLRP/USP - Departamento de Psicologia da Educação	32
CAPÍTULO II – DERMEVAL SAVIANI: UMA VIDA MILITANTE NA BUSCA DA PRÁXIS EMANCIPATÓRIA	35
2.1 BIOGRAFIA DO EDUCADOR DERMEVAL SAVIANI.....	35
2.2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA TRAJETÓRIA DO EDUCADOR DERMEVAL SAVIANI.....	43
CAPÍTULO III – AS BASES TEÓRICAS DO PENSAMENTO DE DERMEVAL SAVIANI: UMA COERENTE OPÇÃO METODOLÓGICA, CRÍTICA E DIALÉTICA	45
3.1 O PENSAR E O AGIR DO EDUCADOR DERMEVAL SAVIANI.....	45
3.2 ESTUDO DAS PRINCIPAIS OBRAS DE DERMEVAL SAVIANI	49

CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

Dermeval Saviani é um educador que teve sua vida profissional e política colada à dinâmica e identidade da pós-graduação em educação no Brasil, desde sua gênese, na década de 1970, até sua consolidação institucional atual e sempre esteve em busca de encaminhamentos e superações dos desafios postos pela conjuntura em que vivemos, para a educação, a pesquisa, a formação de educadores e a educação e universidade pública.

Saviani atuou no primeiro programa de pós-graduação em Educação criado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), implantou o programa de igual identidade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e depois foi docente e coordenador do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), onde exerceu as diversas funções de docente e pesquisador de 1980 a 2005. Sua produção teórica e política alcançou destaque na UNICAMP, produzindo uma série de obras referenciais dentro da filosofia e da história da educação, onde se aposentou e atualmente é professor emérito.

Mesmo aposentado continuou atuante no contexto educacional, como exemplo, podemos citar atuações recentes como sua participação, na qualidade de professor colaborador, na FE/UNICAMP ao ministrar a disciplina *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*, oferecida aos alunos de mestrado e doutorado em educação no segundo semestre de 2005; sua participação na organização e realização do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, ocorrido em julho de 2006 na UNICAMP, evento este que teve como objetivo comemorar os 20 anos do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), um grupo de estudos fundado e coordenado pelo Prof. Saviani e que tem sido um dos mais destacados grupos de pesquisa nessa área no Brasil; sua participação na Semana da Pedagogia, realizada em outubro de 2006 e que proporcionou a reflexão a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; sua

participação no Fórum Nacional de Pedagogia que aconteceu em Águas de Lindóia/SP, em novembro de 2006, evento organizado para discutir as Diretrizes do curso de Pedagogia.

É importante ressaltar que na trajetória desse educador algumas considerações avaliativas foram feitas sobre sua atuação, com afirmações generalizantes e descontextualizadas que confundiam sua vigorosa produção teórica com um eventual reducionismo teoricista. Saviani, um educador tão presente no contexto da educação:

- produziu um acervo de obras e pesquisas referenciais de ponta;
- foi sócio-fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), do Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e da Associação Nacional de Educação (ANDE);
- foi coordenador de Educação do Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC);
- formou agentes políticos;
- criou categorias e grades conceituais de investigação;
- influenciou a institucionalização de propostas pedagógicas regionais;
- criou e sustentou uma determinada concepção sobre a recente Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN);
- ajudou a consolidar, legalizar e fortalecer a pós-graduação no país;
- foi diretor e coordenador de pós-graduação, ou seja, não fugiu de funções administrativas estratégicas;
- atua como pesquisador por excelência do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq);
- foi membro da Associação de Docentes da UNICAMP (ADUNICAMP);
- fundou o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR);
- fez uma pesquisa sobre o conceito e definição do que seria um *sistema de educação* para mostrar que não logramos ainda constituir um sistema educacional organicamente estabelecido;
- participa de tantos encontros nacionais para discutir educação;
- atua na graduação e na pós-graduação mesmo depois de aposentado;
- atua nas entidades que pesquisam educação;

Enfim, perguntamos: como pode alguém tão atuante ser considerado como meramente teórico, ainda que com as aproximações devidas do conceito? Um educador que age politicamente na educação, que exerce funções administrativas pioneiras, que abre novos cursos e programas, que aceita desafios de formar educadores, que consolida uma concepção teórico-metodológica e lidera grupos de pesquisas, que atua na área acadêmica, que escreve obras referenciais e forma eminentes pesquisadores, pode ser considerado apenas teórico?

Acreditamos que o problema apresentado é um obstáculo que é necessário transpor e que existe uma necessidade social de se refletir sobre isso. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é realizar uma avaliação histórico-crítica da trajetória institucional e política de um educador marcante, atuante, lúcido, esclarecido que nunca deixou de produzir e atuar no cenário educacional brasileiro, buscando a integração entre a teoria e a prática e militando em defesa da escola pública.

Não temos a pretensão de exaltar Dermeval Saviani, mas avaliar historicamente sua trajetória, mostrar sua evolução, sua produção e destacar a relevância de seu trabalho no âmbito da sociedade brasileira.

O presente trabalho seguiu os passos de uma pesquisa bio-bibliográfica, de cunho histórico e filosófico. Realizamos um estudo da trajetória institucional, acadêmica e literária de Demerval Saviani para fins de compreensão de seus pressupostos filosóficos e apresentação de suas ações no contexto da pós-graduação em educação, mostrando como esta se originou, quais foram as principais mudanças que ocorreram, onde se localiza o pensamento de Saviani e sua atuação dentro dela.

O referencial teórico da pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, porque a *práxis* histórica não pode ser isolada do ser, do pensamento e da consciência. Acreditamos que o homem é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, educar-se, libertar-se e é percebendo e compreendendo a realidade que será possível agir sobre ela.

No Capítulo I, contextualizamos a pós-graduação em educação no Brasil, abordando três tópicos: a pós-graduação no Brasil, a pós-graduação em educação no Brasil e a participação efetiva de Dermeval Saviani junto aos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* nas instituições em que trabalhou.

No Capítulo II, retratamos a biografia do educador Dermeval Saviani e apresentamos sua trajetória institucional, acadêmica e política na educação brasileira.

No Capítulo III, pesquisamos as bases teóricas do pensamento de Dermeval Saviani, refletindo sobre sua opção metodológica, que se apresenta de forma crítica e dialética. Defendemos que a atuação teórica e prática, política e institucional de Saviani demonstra a força de seus referenciais epistemológicos e políticos e o conjunto de seus estudos guarda notável atualidade para nossa sociedade e política educacional em curso.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo contextualizaremos a pós-graduação em educação através de seus antecedentes históricos, mostrando seu desenvolvimento no Brasil. Para isso abordaremos três tópicos: no primeiro nos referimos à pós-graduação no Brasil, no qual traçaremos seu desenvolvimento e estruturação; no segundo nos limitaremos à análise da pós-graduação em educação no Brasil; no terceiro apontaremos, especialmente, a participação efetiva de Dermeval Saviani junto aos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* nas instituições em que trabalhou e sua atuação no cenário educacional. A tese que nos impulsiona ao presente estudo refere-se a registrar o peculiar trabalho e produção teórico-prática desse educador, de modo a sistematizar uma nova historiografia da pesquisa em educação no campo de sua atuação.

1.1. A UNIVERSIDADE E A PESQUISA NO BRASIL

A universidade brasileira é uma construção tardia. Conforme Nunes (1999), podemos verificar que no período colonial (1549-1822) foram criados institutos superiores católicos, totalmente voltados para a formação do clero. Os jesuítas nunca construíram verdadeiras universidades no Brasil, criaram colégios elitistas e seletivos que tinham o objetivo de *educar a elite e catequizar as camadas pobres*.

A vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, inaugura a educação e a escola superior no Brasil. São fundados os cursos de Engenharia, Direito e Medicina que são, na verdade, qualificadores funcionais da aristocracia cortesã. Esses cursos não apresentam preocupação com uma articulação dessa estrutura superior com a educação básica.

Na República, a partir de 1889, percebemos muita resistência à universidade, prefere-se faculdades isoladas, centradas no conhecimento empírico e técnico.

Apenas em 1920 decreta-se a criação da Universidade do Brasil,

Por ocasião da visita de D. Leopoldo, rei da Bélgica, ao Brasil, notável pesquisador em botânica, o presidente Hermes da Fonseca cria por decreto a Universidade do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, institui-lhe um conselho universitário com a finalidade de outorgar ao rei belga o título de *doctor honoris causa*. Tão logo o rei retorna à Europa, com o título a tira-colo, passados 30 dias depois da solene concessão, a universidade era dissolvida por outro decreto presidencial.

Coube a Getúlio Vargas a criação formal da universidade brasileira (1931), melhor dizendo, sua determinação jurídica e institucional. Francisco Campos, católico e integralista, ministro da educação, pode ser considerado seu mentor. (NUNES, 1999, pp. 34-35)

Após a criação formal da Universidade do Brasil em 1931, destacamos a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a fundação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1967. Várias transformações ocorreram nesse contexto da universidade brasileira e o final da década de 1970 é marcado por uma grande efervescência no campo educacional.

A pós-graduação no Brasil passou por várias reestruturações até chegar a estrutura que conhecemos atualmente. Existiu todo um processo vinculado ao movimento de modernização da universidade brasileira.

Segundo Flores (1995), o Decreto nº 21.231 de 18 de julho de 1946, que baixou o Estatuto da Universidade do Brasil, foi o primeiro documento legal a utilizar o termo pós-graduação para designar uma modalidade de curso superior. O art. 71 deste Estatuto apresentava a seguinte divisão: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento, c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de pós-graduação e f) cursos de doutorado.

Esse documento apresentava-se de forma confusa, pois ao distinguir os cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, não definia o papel de cada um deles. Era claro, no art. 76, que os cursos de pós-graduação eram destinados aos diplomados e no art. 74, que tratava dos cursos de especialização, era omitida essa cláusula, ou seja, entendia-se que não era necessário nem a graduação prévia. Na verdade, existia toda uma confusão conceitual porque os cursos de pós-graduação definidos pelo Estatuto constituíam pós-graduação em sentido lato,

na medida em que pressupunham a graduação. Percebe-se aí uma concepção inadequada de pós-graduação, uma vez que a legislação de ensino superior consagrava a pós-graduação *lato-sensu* em termos de cursos de especialização e de aperfeiçoamento (FLORES, 1995, p. 58).

Nesse processo de desenvolvimento da pós-graduação no Brasil é importante destacarmos a criação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), em 1951, agências de fomento que definiam as políticas de estímulo e incentivo à pesquisa. A CAPES com preocupações mais voltadas para o ensino e o CNPq para a pesquisa. Esses dois órgãos eram os principais financiadores para o desenvolvimento da ciência e tecnologia. A expansão acelerada da pós-graduação no Brasil, bem como a institucionalização da pesquisa foi em grande medida induzida e financiada por essas agências estatais (FLORES, 1995).

Promover a pesquisa científica na Universidade acabou sendo o objetivo de muitas instituições. A princípio, surgiram os Institutos de Pesquisa que proliferaram aceleradamente. Essa proliferação acelerada acarretou a perda da qualidade e a deficiência. Apesar disso, vários institutos desempenharam papel importante no processo de implantação da pesquisa na Universidade. Esses Institutos ofereciam cursos de especialização em suas áreas de pesquisa, patrocinados pelo CNPq e pela CAPES. Deles se originaram os Centros de Excelência que eram núcleos de ensino e pesquisa dotados de pessoal altamente qualificado que desenvolviam programas de pesquisa em regime de trabalho integral. Esses centros eram responsáveis pela formação de pesquisadores que atuavam nos programas de mestrado e doutorado (FLORES, 1995, p. 58).

A pesquisa e a qualificação de pessoal foi crescendo, mas a organização de uma estrutura de pós-graduação no longo processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases estava ainda muito indefinida.

No intuito de oferecer uma estrutura para a pós-graduação foi organizado o Projeto da Universidade de Brasília,

O Projeto da Universidade de Brasília pretendia resolver o problema fundamental de fazer da pesquisa e ensino básicos, as ciências e as humanidades, o núcleo central em torno do qual gravitassem as múltiplas atividades universitárias. Era o problema de criar uma universidade funcionalmente integrada e estruturalmente orgânica, destinada à investigação científica, à elaboração e difusão da cultura, à preparação técnico-profissional e à extensão em termos de serviço social. Neste sentido, o plano da universidade adotava uma estrutura unificada, tendo como

elemento básico o sistema de Institutos Centrais e uma série de Faculdades com objetivos de formação profissional. Aos Institutos Centrais caberia o papel de realizar a integração acadêmica oferecendo cursos básicos nas ciências e nas letras, para todos os alunos da Universidade e encaminhando as melhores vocações para o trabalho científico. A pós-graduação devia constituir a super estrutura de cursos onde se proporciona a formação do mais alto nível científico, objetivo maior da Universidade (FLORES, 1995, p. 59).

O Estatuto da Universidade foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961. O Estatuto passa a adotar a pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado.

Em 1961 foram fixadas as diretrizes e bases da educação nacional, primeira Lei geral de ensino que considerou os cursos de pós-graduação como categoria especial. Essa Lei, em seu artigo 46, classificava três ordens de cursos: 1) cursos de graduação; 2) cursos de pós-graduação e 3) cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Esse documento mostra uma concepção mais amadurecida da pós-graduação ao separá-la da especialização e do aperfeiçoamento (FLORES, 1995).

Saviani nos mostra que nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, demorou treze anos para ser aprovada.

Apesar de ter sido encaminhada à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, só a 29 de maio de 1957 é que se iniciou, naquela Casa do Congresso, a primeira discussão sobre o Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Durante todo esse tempo o projeto foi matéria de estudos mais intensos algumas vezes, mais morosos outras, primeiro pela Comissão Mista de Leis Complementares e depois na Comissão de Educação e Cultura na Câmara Federal. (SAVIANI, 2004, pp. 11-12)

Essa Lei foi o marco da pós-graduação no Brasil, a partir do momento que reestruturou essa categoria de ensino e tornou possível o conceito oficial de pós-graduação atualmente em vigor.

Nos primeiros anos da década de 1960, surgiam os primeiros cursos de Mestrado e Doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e no Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA).

Segundo Flores (1995), em 1965 já existiam dezenas de cursos de pós-graduação no país, vinte e poucos mestrados e cerca de 10 doutorados. O ano de 1965 constitui o marco decisivo para a pós-graduação brasileira porque neste ano, mais precisamente em 03 de dezembro, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 977/65 que definia a pós-graduação e estabelecia as normas gerais de sua organização e funcionamento. Três dias após, era promulgado o Estatuto do Magistério Superior Federal (Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965) que, no seu art. 25, conferia ao Conselho Federal de Educação competência para definir os cursos de pós-graduação e fixar-lhe as respectivas características.

Outro passo importante para a reestruturação da pós-graduação foi que,

O Parecer, com base em argumentos doutrinários e na exegese do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, formulou uma distinção fundamental entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A primeira designa todo e qualquer curso que pressupõe a graduação, e compreende a especialização e o aperfeiçoamento; a segunda constitui o sistema regular de cursos que se superpõe à graduação, com objetivos mais amplos de formação científica, cultural ou profissional de alto nível, parte integrante e permanente do complexo universitário, indispensável à realização dos mais altos fins da universidade e conduzindo aos graus acadêmicos de mestre e doutor (FLORES, 1995, p. 62).

Esse Parecer esclareceu que a Universidade moderna tem dois planos: a graduação e a pós-graduação e, ainda, distinguiu a pós-graduação *lato sensu* da *stricto sensu*, realmente um marco para o processo de reestruturação da pós-graduação brasileira.

A pós-graduação no Brasil tomou como modelo a pós-graduação norte-americana e passou a ter a seguinte estrutura:

- Distinção entre pós-graduação *lato-sensu* e *stricto sensu*;
- estruturação da pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis: mestrado e doutorado;
- o mínimo de um ano para a conclusão do mestrado e de dois anos para a conclusão do doutorado;
- a organização curricular compreendendo matérias obrigatórias e eletivas;
- exigência de dissertação para a obtenção do grau de mestre e de tese para a obtenção do grau de doutor, como representação do trabalho de pesquisa;
- assistência e orientação de um docente para acompanhar o trabalho de pesquisa.

A pós-graduação no Sistema Universitário Brasileiro foi definida, regulamentada e implantada pelo Parecer nº 977/65 e,

[...] foi contemplada de forma prioritária na Reforma Universitária de 1968 que permitiu que a pós-graduação conquistasse seu espaço seguindo os princípios básicos que norteiam a nova proposta para o ensino universitário: qualificação docente, plena dedicação acadêmica e indissociabilidade do ensino e da pesquisa (Idem, p. 63).

A Lei nº 5.540/68 também desempenhou um papel importante na institucionalização da pós-graduação no Brasil. Vejamos,

A institucionalização da pós-graduação é produto da Lei nº 5.530/68, que define seus objetivos nos seguintes termos: a) formar professores para o ensino superior; b) preparar pessoal de alta qualificação para as empresas públicas e particulares; c) estimular estudos e pesquisas que sirvam ao desenvolvimento do país (...). A expansão da pós-graduação ocorre a partir da promulgação da Lei nº 5.540/68. Esta expansão ocorre sobretudo no setor particular, que até então, não havia direcionado maciçamente os seus investimentos para este nível de ensino. Por trás desta expansão estava a grande demanda de uma população que, desde a década de 50, vinha crescendo nas cidades, como resultado da ênfase urbano-industrial do desenvolvimento do país. Mas é pertinente observar que a pós-graduação vai acompanhar e mesmo suplantar esse crescimento (Idem, p. 80).

Entre 1969 e 1975, ocorre uma grande expansão da pós-graduação no Brasil, como podemos ver na pesquisa realizada por Flores (1995),

[...] o número de cursos cresceu de 125 em 1969, para 673 cursos em 1975. E quanto a alunos vinculados, houve também um crescimento de 1.352 em 1969, para 22.245 em 1975. E quanto aos alunos titulados, também observa-se um incremento considerável de 261 alunos titulados em 1969, para 2.309 em 1975 (p. 81)

Quanto ao número de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* a autora nos apresenta os seguintes dados,

Havia em 1976, 561 cursos de mestrado e 200 cursos de doutorado, passando a 951 e 428, respectivamente, em 1989. E quanto aos alunos vinculados em 1976, 24.190 estavam no mestrado e 2.041, no doutorado, passando em 1989 a 36.382 alunos vinculados em mestrado e 10.122 em doutorado. O mesmo crescimento ocorreu quanto a alunos titulados. Assim, em 1976, titularam-se 2.199 em mestrado e 188 em doutorado e em 1989, 5.040 mestres e 997 doutores. (...) referente ao crescimento dos cursos de mestrado e doutorado, 1975/1991, nos ilustra que o número de cursos de mestrado em 1975 eram 490 e passou a 1.012 em 1991; em nível de doutorado, 183 cursos em 1975 passou a 497 cursos em 1991 (p. 81).

Quanto ao corpo docente temos os seguintes números,

Quanto ao número de professores na pós-graduação, aumenta substancialmente entre 1973/1981. Assim em 1981, havia 16.531 professores trabalhando na pós-graduação contra 7.830, em 1973. O aumento do número de professores foi, no entanto, menor que o aumento no número de alunos (p. 83)

Quanto à vinculação institucional,

[...] torna-se evidente, que no período de 1980/1981: dos 710 cursos de mestrado, 60% eram oferecidos em instituições federais, 29% em estaduais e 11% em instituições particulares (predominando as católicas). No nível de doutorado, as instituições estaduais ofereciam 50% dos programas, as federais 40% e as particulares 10%. Esta maior presença das instituições estaduais nos cursos de doutorado pode ser explicado pelo fato de que a Universidade de São Paulo já operava com seus doutorandos desde a década de 30, ainda que no estilo europeu, menos estruturado. Mais ainda, a expansão dos cursos de mestrado nas federais teve como efeito, aumentar a demanda sobre os cursos de doutorado da USP, que receberam um grande número de egressos dos mestrados (GRACIELLI e CASTRO, 1985 in FLORES, 1995, p. 85).

Na década de 1990, aproximadamente 80% dos programas de pós-graduação são mantidos por universidades públicas, federais e estaduais. Isso mostra que quase toda a pós-graduação brasileira é mantida pelo poder público.

Trata-se de um quadro que resulta da associação da histórica tendência do Estado brasileiro em assumir o ônus dos segmentos educacionais de elevado custo e voltados para a formação sofisticada de recursos humanos e um sistema gratuito

moldado na tradição da história da educação brasileira (MARTINS, 1991 in FLORES, 1995, p. 85).

Não podemos ignorar, no contexto da pós-graduação brasileira, os Planos Nacionais de Pós-Graduação. Segundo Flores (1995), o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 1975-79) tinha como objetivo fundamental transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes. O principal destaque da política de pós-graduação do I PNPG foi a capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário. O II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 1982-85) reconhecia que, apesar dos esforços desenvolvidos, ainda persistiam problemas estruturais que dificultavam o processo de institucionalização e consolidação e citava alguns deles: excessiva dependência de recursos extra-orçamentários; sujeição a repentinos cortes de verba; instabilidade empregatícia e profissional de docentes, técnicos e pessoal de apoio; enfim, esse plano citava os problemas específicos da pós-graduação. O objetivo central do II PNPG continuava a ser a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando o atendimento dos setores público e privado. O III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) considera que, apesar do grande progresso alcançado na institucionalização da pós-graduação nas universidades, esse processo não estaria concluído, razão pela qual permaneceria como um dos objetivos do III PNPG, a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos de alto nível, por se constituírem em objetivos permanentes da pós-graduação deveriam ter intensificados os esforços visando melhorar seus resultados. A ênfase principal desse plano está no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. Finalmente, o plano reconhece uma melhora substancial na qualidade e na estrutura dos cursos de pós-graduação, mas indica que a estrutura instalada ainda requer um considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação.

É possível perceber nesse cenário que a política de pós-graduação no Brasil “tentou inicialmente capacitar os docentes das universidades, depois preocupou-se com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais.” (PNPG 2005-2010, p. 16)

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, tem como objetivo principal o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse plano tem ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. (PNPG 2005-2010, p. 53)

Em todo esse processo de reestruturação da pós-graduação no Brasil podemos avaliar aspectos positivos e negativos nesse contexto. Positivos no sentido de ter tido uma organização da estrutura da pós-graduação e expansão desses cursos; de qualificação de docentes para o ensino e pesquisa; crescimento da produção cultural e científica; melhoria na infra-estrutura das instituições; avanço nas pesquisas científicas. Podemos relatar como aspectos negativos a queda da qualidade nos cursos devido à expansão acelerada; o grau de maturidade nas áreas de conhecimento; a insuficiência de mestres e doutores e, também, de pesquisadores em certas áreas; alto índice de evasão; problemas na seleção dos alunos; legislação inadequada; problemas de infra-estrutura, política inconsistente de bolsas e salários (FLORES, 1995, p. 95).

Percebemos a necessidade de aperfeiçoamento dessa estrutura da pós-graduação. Torna-se necessário um maior incentivo à capacitação docente e à política de bolsas, até mesmo para evitar a evasão nos programas; é preciso avançar no quesito “qualidade de ensino e pesquisa” e nesse sentido a questão da avaliação externa e da auto-avaliação apresentam um caráter extremamente importante; deve existir uma atenção especial quanto à flexibilidade curricular, à interdisciplinaridade e integração ensino-pesquisa.

1.2. A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

O primeiro curso de pós-graduação *Stricto Sensu* em educação com mestrado e doutorado foi criado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). O mestrado tinha sido criado em 1965 já na estrutura do Parecer 977/65 e o doutorado em 1976. Em 1969, é instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Dessa forma, essas duas instituições: PUC/RJ (1965) e PUC/SP (1969), tiveram iniciativas pioneiras na trajetória histórica da pós-graduação brasileira.

Segundo Flores (1995), a expansão se deu lentamente ao longo das décadas de 1970 e 1980, alcançando, ao final de 1992, 29 cursos de mestrado em educação credenciados no país, incluindo os que abordam a Educação Matemática e o Ensino de Ciências. Além destes, sete cursos funcionavam com recomendação do Grupo Técnico Científico da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aguardando credenciamento e dez solicitações ainda não estavam recomendadas. Quanto ao doutorado, o país tinha onze cursos em andamento, todos em instituições que já mantinham o mestrado. Destes, sete estavam credenciados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e quatro novos aguardavam o credenciamento.

Vejam as tabelas dos cursos de mestrado em educação credenciados, apresentadas por Flores (1995: 100-103):

Tabela 1
Mestrados em Educação Credenciados
1965-1984

INÍCIO	INSTITUIÇÃO	ÁREAS INICIAIS	OBSERVAÇÕES
1965	PUC/RJ	Planejamento Educacional Aconselhamento Psicopedagógico Métodos e Técnicas de Ensino	Reforma para Educação Brasileira em 1982, com 4 linhas de pesquisa: Democratização da Educ. Prática Pedagógica e Formação do Educador Cultura, Pensamento, Linguagem e Educação Pensamento Pedagógico Brasileiro
1969	PUC/SP	Psicologia da Educação	
1970	UFSP	Currículo Metodologia de Ensino Educação Brasileira	Duas primeiras áreas desativadas em 1984; quanto a 3ª, implantada nova proposta a partir de 1985.
1971	UFF	Métodos e Técnicas de Ensino Adm. de Sist. Educacionais Psicopedagogia (1973)	Supressão das áreas de concentração, estruturando o curso em campos de confluência/linhas de pesquisa a partir de 1988.
1971	USP	Administração Escolar Didática História e Filosofia da Educação	
1971	PUC/SP	Filosofia da Educação Educação Escolar Brasileira	Transformada em História e Filosofia da Educação a partir de 1988.
1971	UFMG	Metodologia do Ensino Ciências Sociais Aplicadas à Educação (1975) Política e Administração do Ensino Superior (1975)	A partir de 1979, passou a desenvolver nova proposta pedagógica, com base em grupos de trabalho e linhas de pesquisa.
1972	UFBA	Ensino Ciências Sociais Aplicadas à Educação	Educação Brasileira, a partir de 1984

Tabela 1 (Cont.)
Mestrados em Educação Credenciados
1965-1984

1972	UFRJ	Administração Escolar Orientação Educacional Supervisão Escolar	Reformulado em 1990, concentrando-se em Formação do Educador e Administração e Política Educacional
1972	IESAE/FGV	Filosofia da Educação Psicologia da Educação Adm. de Sist. Educacionais	Declarado extinto pela FGV em 06/1990. Funcionando até o final das dissertações dos mestrados da última turma (fev/1994).
1972	UNIMEP	Filosofia da Educação Administração Escolar	
1972	UFRGS	Política e Planejamento da Educação Psicologia Educacional Ensino e Currículo	Supressão das áreas de concentração, estruturando o curso em linhas de pesquisa, a partir de 1988.
1972	PUC/RS	Adm. de Sist. Educacionais Métodos e Técnicas de Ensino Aconselhamento Psicopedagógico	Mais duas áreas novas, a partir de 1974: Educação Brasileira e Currículo
1973	USP	Ensino de Ciências – modalidade Física	Pertence ao Instituto de Física
1974	UnB	Planejamento Educacional Educação Brasileira Currículo (1986)	Reformulado em 1990, mantendo as 3 áreas, que correspondem a 3 departamentos.
1975	UNICAMP	Filosofia e História da Educação Psicologia Educacional Adm. e Supervisão Educacional	Posteriormente criada: Metodologia do Ensino e Ciências Aplicadas à Educação
1975	PUC/SP	Supervisão e Currículo	A partir de 1990, reestruturando em 3 núcleos: Políticas Públicas Currículos e Ensino Educação para os excluídos da escola
1976	UFSCar	Planejamento do Ensino Pesquisa Educacional	Planejamento do Ensino substituídos por Metodologia de Ensino, em 1980. Pesquisa Educacional substituído por Fundamentos da Educação, em 1985.
1976	UFPR	Currículo Recursos Humanos Educação Permanente	
1977	UFC	Ensino	Supressão das áreas de concentração e implantação de núcleos de estudos e pesquisas, em 1980.
1977	UFPB	Educação de Adultos	
1977	UFRN	Tecnologia Educacional Educação Pré-Escolar	Reestruturado, a partir de 1989, passando a funcionar com núcleos de estudos e pesquisas.
1978	UFPE	Planejamento Educacional	Política e Planejamento Educacional em 1984
1978	UFES	Adm. de Sist. Educacionais Avaliação de Sist. Educacionais	Desenvolvimento Humano e Processos Educacionais, a partir de 1985.
1978	UFSCar	Educação Especial	Educação para Deficientes Mentais

**Tabela 1 (Cont.)
Mestrados em Educação Credenciados
1965-1984**

1979	UERJ	Política e Administração da Educação Superior Educação Especial Tecnologia Educacional	A partir de 1982, Educação e Construção da Cidadania, com 3 eixos temáticos: Produção social do conhecimento Processos educacionais e cotidiano escolar Educação Especial
1984	UFSC	Educação e Trabalho Educação e Ciência Teoria e Prática Pedagógica	
1984	UNESP/Rio Claro	Educação Matemática	Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus fundamentos filosófico-científicos.

Fontes: Fundação CAPES. Catálogo de Cursos de Mestrado e Doutorado, 1990.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Documentos diversos no período.
Fávero: “A trajetória da Pós-Graduação em Educação no âmbito institucional”, 1993.

Saviani (2006) complementa essa tabela, apresentada por Flores (1995), mostrando os seguintes dados,

**Tabela 2
Mestrados em Educação Credenciados
1986-1989**

INÍCIO	INSTITUIÇÃO	ÁREAS INICIAIS
1986	Universidade Católica de Petrópolis Universidade Federal de Goiás Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)	Educação
1987	Universidade do Amazonas	Educação
1988	CEFET – MG UNESP – Campus de Marília Universidades Federais do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul	Educação Tecnológica Educação Educação
1989	Universidade Santa Úrsula no Rio de Janeiro	Educação Matemática

Conforme Saviani (2006),

A expansão se acelera na década de 1990 quando surge um grande número de novos programas, dentre os quais 12 obtiveram o reconhecimento da CAPES. Quanto ao doutorado, a expansão é retomada em 1989, na PUC-RS, prossegue em 1990 com o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP e em 1991 são instalados os doutorados em educação da UFSCar e da UFMG. A partir daí a expansão tende a se acelerar, registrando-se nove novos programas devidamente

reconhecidos pela CAPES, entre eles o da Universidade Federal de Santa Catarina instituído em 1994. (pp. 144-145)

No que se refere à produção de dissertações de mestrado temos mais de 5.500 de 1971 a 1992, com um volume anual crescente: 448 em 1991 e 540 em 1992. As teses de doutorado, ainda são em número menor: 410 de 1978 a 1992, sendo que a produção começou a crescer no final dos anos 80 (FLORES, 1995).

Com a expansão da pós-graduação *stricto sensu* surgiu a preocupação com a elevação de seu nível de qualidade. Na verdade, essa questão já estava presente desde o I PNPG - 1975-79. O Estado manifestou seu apoio,

[...] principalmente pela sistemática de acompanhamento e avaliação implantada pela CAPES a partir de 1976, e pela formulação do II PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação, 1982-85), assim como do III PNPG para o período de 1986-89. Em decorrência, a CAPES e o CNPq foram progressivamente unificando os critérios de concessão de bolsas e aperfeiçoamento das normas de concessão de bolsas e auxílios. (FLORES, 1995, p. 106)

O relatório de avaliação da CAPES, cobrindo o período de 1990-91, apresenta os seguintes aspectos positivos nos programas de pós-graduação em educação,

- definição mais clara da vocação dos programas, com linhas de trabalho melhor expressas nas pesquisas, dissertações e teses, e pelas novas estruturas curriculares;
- consolidação do corpo docente titulado em nível de doutorado, tendencialmente integrado em grupos de pesquisa;
- incremento da divulgação dos produtos de pesquisa em publicações nacionais e internacionais e do intercâmbio entre programas e com instituições no exterior;
- expansão dos doutorados, com propostas inovadoras;
- aumento significativo do número de titulados, destacando-se o esforço no sentido de levar alunos em situação de dependência a concluírem seus trabalhos;
- maior participação dos pós-graduandos em periódicos e eventos científicos, com trabalhos próprios, reflexo de seu envolvimento em projeto de pesquisa em andamento.
- Compromisso de alguns programas com as redes de ensino, não só sem perder de vista a perspectiva do trabalho científico, como também valendo-se desse compromisso, em alguns casos, como forte motivo para a reestruturação dos cursos. (MEC/Fundação CAPES – Reunião de Avaliação em 1992 apud FLORES, 1995, pp. 109-110)

Outro aspecto positivo nesse contexto é a organização da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no final da década de 1970, que “se firmou como representante dos programas e interlocutora das agências de coordenação da pós-graduação e de apoio à pesquisa”. (FLORES, 1995, p. 110)

Mesmo com toda essa avaliação positiva da pós-graduação é preciso destacar que ela ainda apresenta sérios problemas como,

[...] os altos tempos médios de titulação, a permanência de mestres como docentes e orientadores; a qualidade das teses e dissertações e mesmo as pesquisas; a concentração mais significativa de orientandos em poucos docentes; a predominância da publicação dos artigos em periódicos da própria instituição. (*idem*, p. 110)

Devido à grande “explosão” de novos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, criados sob autorização e credenciamento do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), a qualidade do ensino-aprendizagem tornou-se mais questionável e os problemas apresentados acima ficaram mais evidentes.

Segundo Saviani (2006),

Atualmente a pós-graduação *stricto sensu* na área de educação conta com 52 programas reconhecidos pela CAPES. Destes, 31 oferecem apenas o mestrado e 21 mantêm também o doutorado. Há, além disso, um número razoável de instituições com processos abertos junto à CAPES visando a instalação de programas de mestrado. Por outro lado há, ainda, um número significativo de instituições com programas de mestrado funcionando independentemente da autorização e reconhecimento da CAPES. De modo especial nas instituições particulares essa prática vem generalizando-se, havendo, inclusive, informações de que essas instituições estão organizando uma espécie de “CAPES privada”. Outra prática que vem alastrando-se é o recurso a convênios com instituições estrangeiras para a abertura de programas de pós-graduação, assim como a implantação de programas de mestrado e, mesmo, de doutorado pelo mecanismo do ensino a distância. (p. 145)

Para o educador, a questão da orientação é um problema que merece atenção especial no atual modelo de pós-graduação brasileira. Segundo ele, existe “em razão da cultura, já arraigada no corpo docente, de encarar a orientação como uma atividade espontânea e predominantemente de caráter individual, dizendo respeito apenas à relação entre orientando e orientador, a partir da iniciativa do primeiro” (p. 159). Saviani nos mostra que a orientação, no caso do mestrado, deveria ser realizada com um atendimento individual sistemático em que o orientador procurasse compreender as dificuldades dos alunos, propiciando os estímulos necessários ao adequado desenvolvimento de sua formação como pesquisador. Quanto aos doutorandos, devido a experiência obtida com a elaboração anterior da dissertação, eles dispõem já de um certo grau de autonomia intelectual, o que permite que o processo de orientação possa centrar na forma coletiva deixando o atendimento individual apenas para situações específicas e para a fase de fechamento do texto da tese (SAVIANI, 2006, pp. 160-161).

O que acontece nas orientações é que, em muitos casos, não há, por parte dos orientadores, essa distinção entre os mestrandos, que são “aprendizes de pesquisador” e que têm toda uma insegurança para tomar determinadas iniciativas, e os doutorandos, que já possuem uma autonomia intelectual. Dessa forma, o orientador ao deixar a responsabilidade da elaboração da dissertação por conta do mestrando, não acompanhando de perto sua produção, poderá legitimar pesquisas artificiais de qualidade e relevância duvidosa no campo em questão.

1.3. A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP

1.3.1 Participação de Dermeval Saviani na Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Cenário Educacional: marcos de uma produção exemplar

Dermeval Saviani defendeu sua tese de doutorado em 18 de novembro de 1971 e, a partir de 1972, começa a trabalhar no Mestrado, ministrando a disciplina “Problemas da Educação” nos Programas de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP e da PUC de São Paulo.

Na verdade ele foi admitido como professor da PUC/SP em 1967, iniciou seus trabalhos na pós-graduação em 1972, mas foi em março de 1973 que passou a exercer seu cargo em regime de tempo integral ampliando assim sua atuação na pós-graduação.

Na PUC/SP, o mestrado onde Saviani teve atuação destacada, sobretudo a partir do final dos anos 70, começou a funcionar experimentalmente em 1970, com início efetivo em 1971, com o nome de Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Educação, programa este que foi credenciado em 1976. No ano seguinte, 1977, implantou-se o doutorado. (...) Nessa primeira fase do mestrado em Filosofia da Educação, Saviani, recém-doutorado, assumiu a disciplina Problemas da Educação, onde já define uma abordagem teórica característica que norteia suas análises, sem porém ignorar abordagens alternativas com as quais estabelece diálogo. (GATTI apud SILVA JUNIOR (Org.), 1994, pp. 77-78)

Durante o período de 1975 ao início de 1978, Saviani transfere-se para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para trabalhar na implantação do mestrado em Educação.

Não poderia deixar de falar, mesmo que brevemente, de sua passagem pela UFSCar. Esta passagem coincidiu com a implantação do mestrado em Educação naquela universidade, em convênio com a Fundação Carlos Chagas, dado que a instituição não dispunha naquele momento de quadros internos, titulados, para o desenvolvimento de um curso dessa natureza. Nessa condição é que fui trabalhar lá e pude acompanhar de perto a ação de Dermeval. Por empenho direto do então reitor da UFSCar o mestrado fora criado. Para tanto, constituiu-se uma comissão com três professores dos quadros da universidade, dentre eles Saviani, e três pesquisadores dos quadros da FCC. No caso, Saviani era o único doutor na instituição com experiência em pós-graduação, vindo em seguida a assumir a coordenação desse programa. O mestrado começa em 1976. (...) Nesse momento o papel de Saviani foi o de criar condições institucionais viáveis para o deslançar do programa, articulando ainda as interações dos pesquisadores da FCC com as instâncias da universidade. Um período 'heróico' em que foi necessário que cuidasse desde o desenho das carteiras para os alunos, para a marcenaria, à conquista de uma secretária para o programa e a montagem de toda a infraestrutura, até à preparação da documentação do programa, além dos cuidados teóricos com sua disciplina, sem descuidar de sua produção intelectual. (Idem, pp. 83-84)

Em 1978 ele retorna à PUC/SP e dá “realidade ao projeto de criação do doutorado em Educação, que veio a coordenar desde o início” (CUNHA apud SILVA JUNIOR, 1994, p. 44).

Neste ano, no primeiro semestre, ministra uma disciplina no doutorado e assume a coordenação tanto do programa de mestrado quanto o de doutorado no segundo semestre.

A marca do trabalho institucional de Dermeval Saviani no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação: Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira da PUC/SP pode ser traduzida pela sua capacidade de articular e integrar uma proposta de ação com as pessoas que irão acionar esta mesma proposta, ou seja, pela sua capacidade de gerar um verdadeiro trabalho coletivo buscando criar as condições básicas para que este trabalho tenha continuidade. Também pela sua característica de não fugir aos problemas, sejam da ordem que forem. (Idem, p. 82)

Saviani em seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, relata que sua experiência na PUC/SP, no ano de 1979, foi o marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica e nos apresenta seus orientandos da primeira turma do doutorado em educação desta instituição,

Em 1979, o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva. Eu coordenava, então, a primeira turma do doutorado em educação na PUC/SP; eram 11 doutorandos, dentre eles o Carlos Roberto Jamil Cury, o Neidson Rodrigues, o Luís Antonio Cunha, a Guiomar Namó de Mello, o Paolo Nosella, a Betty Oliveira, a Mirian Warde e o Osmar Fávero, que foram formalmente meus orientandos. (SAVIANI, 2003, p. 70)

Em 1980 ingressou na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP “vindo a assumir dedicação exclusiva em 1989. Com mais tempo para a universidade, foi logo guiado à coordenação da pós-graduação. Já era o terceiro programa que coordenava: UFSCar, PUC/SP e agora, UNICAMP” (CUNHA *apud* SILVA JUNIOR, 1994, p. 46).

1.3.1.1 A ação de Dermeval Saviani na pós-graduação em educação na UNICAMP

Em agosto de 1975 foram efetivamente iniciados os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em educação da UNICAMP, primeiramente, o mestrado, tendo sua regulamentação

aprovada pelos órgãos competentes da UNICAMP e, em 15 de abril de 1980, o Conselho Diretor da Universidade, aprovou a implantação do curso de doutorado na área de concentração de Filosofia e História da Educação. O curso teve início no primeiro semestre de 1980, com a oferta de 5 vagas anuais. (FLORES, 1995)

A tabela abaixo apresenta os cursos de pós-graduação em educação (mestrado e doutorado) da UNICAMP desde sua criação,

TABELA 3
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO E DOUTORADO) DA UNICAMP

UNIDADE	CÓDIGO		CURSOS/ÁREAS	INÍCIO	
	M	D		M	D
FE	20	70	EDUCAÇÃO	-	-
	A	A	Filosofia e História da Educação	1975	1980
	B	C	Psicologia Educacional	1975	1985
	C	D	Administração e Supervisão Educacional	1975	1989
	E	B	Metodologia do Ensino	1976	1983
	F	F	Ciências Sociais Aplicadas à Educação	1984	1994
	G	E	Educação Matemática	1994	1994
	51	80	GERONTOLOGIA	1997	1997

Fonte: CATÁLOGO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNICAMP, 1998 (p. XXII)

Em 1997, foi criado o programa de Gerontologia (mestrado e doutorado), passando a fazer parte da pós-graduação da Faculdade de Educação, mas como um programa específico. Dessa maneira, a pós-graduação da Faculdade de Educação ficou constituída de dois programas: mestrado e doutorado em Educação e mestrado e doutorado em Gerontologia.

Na Tabela 4, temos as áreas de concentração dos cursos de pós-graduação em educação da UNICAMP no período de 1975 a 1980.

TABELA 4
ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO (PERÍODO 1975-1980)

ÁREAS	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Filosofia e História da Educação	X	X	X	X	X	X
Ciências da Educação	X	X	X			
Direção e Supervisão de Unidades e Sistemas Escolares	X	X	X			
Orientação Pedagógica e Educacional	X	X	X			
Metodologia de Ensino		X	X	X	X	X
Psicologia Educacional				X	X	X
Supervisão e Administração Educacional				X	X	X

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP: 1976, 1977,1978,1979,1980

Em 1981, a pós-graduação da Faculdade de Educação FE/UNICAMP recebe a visita das Comissões Verificadoras da CAPES e do Conselho Federal de Educação.

A Comissão Verificadora da CAPES manifesta-se favoravelmente ao credenciamento do mestrado nas quatro áreas de concentração solicitadas: Filosofia e História da Educação, Metodologia de Ensino, Administração e Supervisão Educacional e Psicologia Educacional e o Conselho Federal de Educação, mediante seu Parecer nº 397/82 de 04.08.82, credencia o mestrado em educação da FE/UNICAMP nas referidas áreas de concentração. O credenciamento teve uma validade de cinco anos (FLORES, 1995).

No período de consolidação da pós-graduação em educação, o programa é incrementado com novas áreas de concentração, tanto no curso de mestrado, como o curso de doutorado. Vejamos a Tabela 5 que nos mostra as áreas de concentração durante o período de 1981 a 1988.

TABELA 5
ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO (PERÍODO 1981-1988)

ÁREAS	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
MESTRADO								
Filosofia e História da Educação	X	X	X	X	X	X	X	X
Metodologia de Ensino	X	X	X	X	X	X	X	X
Administração e Supervisão Educacional	X	X	X	X	X	X	X	X
Psicologia Educacional	X	X	X	X	X	X	X	X
Ciências Sociais Aplicada à Educação				X	X	X	X	X
DOUTORADO								
Filosofia e História da Educação	X	X	X	X	X	X	X	X
Metodologia de Ensino			X	X	X	X	X	X
Administração e Supervisão Educacional							X	X
Psicologia Educacional					X	X	X	X

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP (1981-1988)

A partir de 1989 ocorre a mudança do Regimento da Pós-Graduação da FE/UNICAMP, que estabelece nova estrutura para os cursos de mestrado e doutorado.

Em agosto de 1990, a pós-graduação recebe a visita para o recredenciamento do mestrado e credenciamento do doutorado. As áreas de concentração do curso de mestrado: Filosofia e História da Educação, Psicologia Educacional, Metodologia de Ensino, Administração e Supervisão Escolar, Ciências Aplicadas à Educação foram recredenciadas pelo CFE, segundo Parecer nº 307/91 de 06.06.91. As áreas de concentração do curso de doutorado: Filosofia e História da Educação, Administração e Supervisão Educacional, Metodologia de Ensino e Psicologia Educacional foram credenciadas pelo CFE, Parecer nº 307/91 de 06.06.91 (FLORES, 1995).

Em março de 1994, amplia-se e implementa-se o doutorado na área de Ciências Sociais aplicadas à Educação e o mestrado e doutorado na área de concentração de Educação Matemática, conforme mostra a Tabela 5, a seguir:

TABELA 6
ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO (1989-1996)

ÁREAS	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
MESTRADO								
Filosofia e História da Educação	X	X	X	X	X	X	X	X
Psicologia Educacional	X	X	X	X	X	X	X	X
Metodologia de Ensino	X	X	X	X	X	X	X	X
Administração e Supervisão Educacional	X	X	X	X	X			
Ciências Sociais Aplicadas à Educação	X	X	X	X	X	X	X	X
Educação Matemática						X	X	X
DOUTORADO								
Filosofia e História da Educação	X	X	X	X	X	X	X	X
Psicologia Educacional	X	X	X	X	X	X	X	X
Metodologia de Ensino	X	X	X	X	X	X	X	X
Administração e Supervisão Educacional	X	X	X	X	X			
Ciências Sociais Aplicadas à Educação						X	X	X
Educação Matemática						X	X	X

Fonte: Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação/UNICAMP, 1989 a 1996.

Saviani contribuiu muito com toda essa reestruturação da pós-graduação em educação da FE/UNICAMP, uma vez que estava presente nesta Universidade desde 1980 e foi eleito em abril de 1989 como Coordenador de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e reeleito em 1991. Em 1992, foi indicado para o cargo de Diretor Associado da Faculdade de Educação. Atuou como membro da Comissão Central de Pós-Graduação da UNICAMP, da Congregação, da Comissão de Ensino e Pesquisa e do Conselho Interdepartamental da Faculdade de Educação, além de presidir a Comissão de Pós-Graduação da referida Faculdade.

Foi Dermeval Saviani que, quando coordenador do programa de pós-graduação em educação da UNICAMP, introduziu as *atividades orientadas* “como um componente curricular regular, buscando institucionalizar e sistematizar a atividade de orientação no programa de pós-graduação” (2006, p. 159). Ao mesmo tempo, Saviani lançou a proposta da *monografia de base*

como idéia reguladora da dissertação de mestrado. Essa atuação do educador se justifica por ele acreditar que é investindo na formação do pesquisador que o modelo brasileiro de pós-graduação poderá superar obstáculos e ocupar posição superior àquele que lhe deu origem. Nesse sentido, a questão da orientação é o ponto nodal do sistema de pós-graduação, pois é por meio dela que se efetiva o processo de elaboração da dissertação ou tese e a construção do conhecimento e é “através do processo de orientação que o aprendiz de pesquisador pode dar, com segurança, os passos necessários ao domínio dessa difícil prática, que é a pesquisa, de modo a ganhar, ao cabo do processo formativo, a indispensável autonomia intelectual.” (p. 158)

1.3.1.2 A atuação de Dermeval Saviani junto a ANPED, ao CEDES, a ANDE, ao CEDEC, ao CNPq, ao HISTEDBR, a SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, a editora AUTORES ASSOCIADOS.

CEDES, ANPED e ANDE

Saviani participou como sócio-fundador das entidades: CEDES, ANPED e ANDE. O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) editou a Revista Educação e Sociedade e promoveu, em 1978, o I Seminário sobre Educação Brasileira. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é organizada e realiza, também em 1978, sua primeira Reunião Anual. Em 1979, funda-se a Associação Nacional de Educação (ANDE) que a partir do ano seguinte começou a editar a Revista do mesmo nome. Ao mesmo tempo o Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC), entidade recém-criada, é articulada com o processo de organização do campo educacional.

Saviani nos mostra que essas quatro entidades organizaram a I Conferência Nacional de Educação (CBE), vejamos,

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

As CBEs constituíram um importante fórum de circulação de idéias, apresentação e divulgação dos trabalhos da área, debates das questões candentes, em especial no âmbito da política educacional. Participei de todas elas, com exceção da IV, realizada em 1986, porque coincidiu com a minha participação em Seminário da Organização dos Estados Americanos em Washington. (Disponível em: <www.fae.unicamp.br/dermeval/index2.html>. Acesso em 18 Jul. 2006)

CNPq

No que se refere ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), Saviani, durante o período de 1981 a 1984, atuou como consultor da área de educação. Com toda sua paciência, organização e capacidade intelectual possibilitou à área educacional um crescimento contínuo e novas aberturas para o fomento,

Dermeval buscava informações, falava com os técnicos, ouvia opiniões, participava de reuniões com outras áreas e somente depois disso emitia seus pareceres. Apesar de atuar sozinho de 81 a 82, nunca deixou de ler todos os projetos de sua área e como o dia era curto, o trabalho se prolongava, invariavelmente, noite adentro. (GARCIA apud SILVA JUNIOR (Org.), 1994, p. 98)

Mais adiante Garcia relata que,

A forma de Dermeval conduzir seu trabalho possibilitou que a Coordenação de Educação encaminhasse vários projetos à área de fomento, que passou, então, a financiar, num sentido previamente acordado, os encontros regionais de pesquisa, seminários de avaliação da produção de pesquisa, publicações especializadas, etc. O fomento na área educacional passa a experimentar um crescimento contínuo e a articulação interna melhora extraordinariamente (idem, p. 99).

Segundo Garcia (1994), Saviani, neste período, muito contribuiu para o aprimoramento das relações interinstitucionais, principalmente, com a CAPES, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), relações estas que se tornaram muito boas e com constante troca de informações.

A ampliação da visão educacional, com o fomento como meio e não como fim em si mesmo, abriu possibilidades de aumento da cooperação interinstitucional, o que possibilitou a geração de programas como o Programa Integrado de Educação, o Programa de Intercâmbio de Pesquisadores, e outros mais. (...)
A presença de Saviani, neste aspecto, colocou a área de educação do CNPq como interlocutora permanentemente requisitada para opinar sobre as questões setoriais da pesquisa e da pós-graduação. (idem, p. 99)

HISTEDBR² e SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A origem do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, dá-se em 1986, inicialmente formado com um grupo de doutorandos em Filosofia e História da Educação da UNICAMP, orientados e coordenados pelo Prof. Dermeval Saviani.

Entre 1986 e 1990, na medida em que os membros desse grupo inicial foram concluindo suas teses de doutorado, após longas e acirradas discussões, decidiu-se pela constituição de um “Núcleo Permanente de Pesquisas” com uma proposta coletiva de trabalho, articuladora de todos os seus membros. A transformação do grupo de orientandos em “Núcleo Permanente de Pesquisas” foi então enriquecida pela participação de outros professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, com seus respectivos orientandos de mestrado e doutorado.

Uma vez constituído o Núcleo de Pesquisas, vários seminários nacionais e jornadas de estudos foram realizados para discutir e refletir sobre as temáticas pertinentes a área de pesquisa.

O compromisso do grupo em divulgar as pesquisas e refletir sobre assuntos atuais e polêmicos, mostra a responsabilidade da equipe com a educação, principalmente com a História da Educação brasileira.

Descrevemos abaixo os eventos realizados pelo HISTEDBR para fins de comprovar o que afirmamos.

O I Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” foi realizado no transcorrer de 1991, na UNICAMP, tendo por tema *Perspectivas Metodológicas da Investigação em História da Educação*.

O II Seminário Nacional do grupo foi realizado de 06 a 10 de abril de 1992, com o tema “*Fontes primárias e secundárias em História da Educação Brasileira*”.

² Fonte: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 18 nov. 2006.

Entre 1992 e 1995, foram realizados encontros anuais com os coordenadores dos grupos de trabalho Estaduais, geralmente no interior de outros eventos da área.

O III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” foi realizado em 1995, na UNICAMP, e foi marcado pela socialização das pesquisas, realizadas ou em processo de produção, pelos pesquisadores dos Grupos de Trabalho (GTs).

O IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” foi realizado em 1997, na UNICAMP, tendo como tema central “*O debate teórico-metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional*”.

O V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” foi realizado em 2001, na UNICAMP, com o tema central “*Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação*”.

Em 2002, foi realizada a I Jornada do HISTEDBR - Região Nordeste, ocorreu na UNEB (Universidade do Estado da Bahia), co-promovida com a UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) e UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), em Salvador-BA, tendo como tema de discussão a “História da Escola Pública no Brasil”,

A II Jornada do HISTEDBR – Região Sul, foi realizada em 2002, na Universidade de Ponta Grossa (UEPG) e em Curitiba, na PUC-PR, tendo como tema central: “A Produção em História da Educação na Região Sul do Brasil”, evento comemorativo de uma década dos GTs do HISTEDBR no Sul do Brasil.

A III Jornada do HISTEDBR – Região Sudeste, foi realizada em Americana-SP, no ano de 2003, no Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL com o tema “O público e o privado na História da Educação brasileira: concepções e práticas educativas”.

O VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” foi realizado em Aracaju, no ano de 2003, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o tema “A História da Educação Pública no Brasil”.

A IV Jornada do HISTEDBR foi realizada em Maringá-PR, no ano de 2004, na Universidade Estadual de Maringá com o tema “História e Historiografia da Educação: abordagens e práticas educativas”

A V Jornada do HISTEDBR foi realizada em maio de 2005 na Universidade de Sorocaba – UNISO, com o tema geral: “Instituições Escolares Brasileiras: História, Historiografia e Práticas”.

A VI JORNADA DO HISTEDBR foi realizada em novembro de 2005, em Ponta Grossa/PR, no campus da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, com o tema central: “Reconstrução Histórica das Instituições Escolares no Brasil”.

Em julho de 2006, aconteceu na UNICAMP o VII Seminário Nacional do grupo, evento realizado em comemoração dos 20 anos do HISTEDBR que abordou o tema “*20 anos de HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira*”. Esse Seminário teve como principal objetivo a realização de um balanço da produção acumulada pelo grupo e, ao tempo, propiciou a todos os participantes o debate sobre a história educacional brasileira a partir de um recorte temático e temporal.

Nesses vinte anos de existência, portanto, foram realizados seis Seminários Nacionais e seis Jornadas que acabaram se constituindo em espaços importantes para o debate teórico-metodológico da investigação em história da educação no Brasil, bem como para o exame crítico dessa produção histórico-educacional.

Este grupo de pesquisa tem sido um dos mais destacados grupos de pesquisa nessa área no Brasil. O grupo conta com três linhas de pesquisa:

- *Historiografia e Concepções Teórico-Metodológicas de História da Educação.*
- *Estudos Temáticos e História Regional da Educação.*
- *Estudos Histórico-Biográficos do Pensamento Educacional* .

Em 2002, o grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, alcançou uma organização exemplar pela abrangência nacional conquistada através da integração em rede, em seções e partes do respectivo grupo.

Em 2003, o grupo de estudos participou do processo de encaminhamento da fundação da SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO abrindo espaço para integração de todos os subgrupos e itens interligados anteriormente. A ANPED também teve participação nesse processo de fundação e o professor Dermeval Saviani tornou-se presidente da mesma, e passou a reger a respectiva Sociedade na direção de consolidar a pesquisa de natureza histórico-crítica alcançando importantes articulações internacionais, além das potenciais estimulações acadêmicas e institucionais já efetivamente desenvolvidas no país.

A Sociedade Brasileira de História da Educação é hoje uma das grandes realizações institucionais e políticas nascidas da trajetória militante e organizacional do educador Dermeval Saviani.

DERMEVAL SAVIANI NA CRIAÇÃO DA EDITORA AUTORES ASSOCIADOS³

O depoimento do Conselho Editorial da Autores Associados que segue abaixo sinaliza a participação de Dermeval Saviani na criação dessa editora bem como a filosofia norteadora do grupo que a criou:

A “Coleção Educação Universitária” constituiu marco referencial importante, de encontro do pensamento pedagógico com um espaço aberto ao autor brasileiro, até então preso às elaborações vindas, sobretudo, da Europa e dos Estados Unidos e com linhas editoriais cativas nas editoras que difundiam a literatura pedagógica entre nós.

Com o rompimento comercial da “Cortez e Moraes”, o então Conselho Editorial decidiu continuar seu trabalho e criou a “Editora Autores Associados”. O nome é uma referência ao fato de que se trata de uma editora comprometida com os Autores, sua valorização e sua capacidade de influir na condução dos destinos do país através do livro.

O grupo que criou a “Editora Autores Associados”, em 1979, estava integrado por Antonio Joaquim Severino, Casemiro dos Reis Filho, Dermeval Saviani, Gilberta S. de Martino Jannuzzi, Joel Martins, Maurício Tragtenberg, Moacir Gadotti, Miguel de La Puente, Milton de Miranda e Walter E. Garcia.

Razões diversas impediram que o grupo continuasse com sua composição inicial, embora os compromissos sigam os mesmos, ampliados com outras coleções e títulos que já são conhecidos da maioria dos educadores brasileiros. A parceria com a Editora Cortez ampliou o raio de ação da Autores Associados e consolidou a importância e o papel do educador brasileiro na transformação (lenta, segundo nosso desejo) das estruturas educativas.

A terceira etapa da Autores Associados, sem as parcerias anteriores e com a diversificação de sua linha editorial, procura manter os compromissos originários, abrindo-se para horizontes ainda mais amplos.

Para nós, a trajetória já cumprida é um feito histórico, na medida em que, apesar das adversidades, temos sido imensamente prestigiados por nossos colegas e por todos que ainda

³ Fonte: <http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materiais.php?cd_materiais=1009> Acesso em 18 nov. 2006.

acreditam que é possível um modelo educativo que contribua para a construção de uma cidadania igual para todos.

No entanto, os horizontes não são muito animadores. O processo de internacionalização da economia avança na proporção do empobrecimento nacional e isto se reflete nos setores sociais, cada vez mais entregues à sua própria sorte, ou à capacidade de resistência. Nós acreditamos que vale a pena seguir lutando para mudar os rumos da política educacional em nosso país.

O Conselho Editorial “Prof. Casemiro dos Reis Filho” possui como membros os professores: Dermeval Saviani, Gilberta S. de Martino Jannuzzi, Maria Aparecida Motta, Walter E. Garcia e, como responsável pela diretoria Executiva, o Conselho conta com a participação do professor Flávio Baldy dos Reis.

1.3.1.3 A atuação de Dermeval Saviani na implantação do curso de Pedagogia em Ribeirão Preto – FFCLRP/USP – Departamento de Psicologia e Educação.

Em 2002, a Universidade de São Paulo – USP, criou um curso de Pedagogia no campus de Ribeirão Preto – SP e abriu 40 vagas mediante vestibular que integrou a seleção da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST). O projeto de formação de professores buscava integrar as diretrizes legais da educação, previstas na legislação recente – LDB nº 9394/96, às necessidades sociais emergentes, com acento na realidade regional paulista. A confecção do projeto e sua tramitação foi efetivada pela equipe gestora da USP/RP. Todavia, na viabilização real do curso, inúmeros problemas e contradições apareceram exigindo adaptações e reestruturações parciais de conjunto.

O Prof. Dermeval Saviani lograva alcançar sua aposentadoria na UNICAMP e foi convidado imediatamente a assumir, como professor colaborador, atividades de docência e pesquisa no curso recém-criado.

Contratado por um ano, estendeu por mais um ano sua permanência naquele departamento, marcando sua presença nos anos de 2003 e 2004, exercendo a docência, a pesquisa e atividades de orientação, incluindo pesquisas de pós-doutoramento. Findado o contrato, o Prof. Saviani apresentou relatórios onde se destacam novamente as ações corajosas de implementação de um novo curso e o envolvimento compromissado do educador com a formação de professores.

Dermeval Saviani sempre foi um educador militante, compromissado com a educação e determinado na busca de uma atuação emancipatória no contexto educacional, visando a transformação social. Ele acredita na construção coletiva de uma sociedade mais justa, na qual a educação desempenha um papel importante de conscientização e de libertação do ser humano.

Sua atuação na educação representa um trabalho sério, teórico e prático, que visa formar o indivíduo crítico e consciente, ou seja, agentes políticos. Tanto é verdade que, hoje, na sociedade brasileira, se pensarmos em grandes pesquisadores da educação, em conceituados educadores, estaremos identificando o convívio acadêmico deles com o *mestre*. Certamente, muitos deles, foram orientandos/alunos do Prof. Saviani, tiveram contato com sua produção científica, refletiram sobre seu pensamento para a educação brasileira e reconheceram o valor de suas idéias nesse contexto.

Dermeval Saviani é um educador teórico-prático que mexeu com a educação, agindo e atuando nesse contexto. É um crítico permanente, um teórico que exerceu e exerce a prática na sociedade.

Atualmente, o professor tem uma vida profissional ativa, continua formando cidadãos pensantes e conscientes, participando e organizando eventos e debates educacionais nacionais, produzindo obras, realizando pesquisas científicas, atuando no ensino (como professor colaborador), contribuindo dessa forma com a formação de professores. Como professor emérito da UNICAMP mantém-se em intensa atividade, quer na docência regular, quer na organização e publicação de livros e artigos, na orientação de mestrados e doutorados, além da atuação como debatedor, parecerista, conferencista em múltiplos eventos e foros educacionais atuais.

No próximo capítulo, apresentaremos a biografia desse educador, na qual abordaremos com maior amplitude toda sua trajetória acadêmica, institucional, epistemológica e política no cenário da educação brasileira.

CAPÍTULO II

DERMEVAL SAVIANI: UMA VIDA MILITANTE NA BUSCA DA PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

O presente capítulo retrata a biografia do educador Dermeval Saviani e apresenta sua trajetória institucional, acadêmica e política no âmbito da educação brasileira. O objetivo desse capítulo é mostrar que o professor Saviani é um intelectual orgânico, um militante, um crítico permanente, um teórico que, com seu pensamento lógico, coerente, crítico, contextualizado, dialético, exerceu e exerce a prática na sociedade. Os anexos, que encontram-se ao final dessa pesquisa, complementam e documentam a biografia do educador.

2. 1. BIOGRAFIA DO EDUCADOR DERMEVAL SAVIANI⁴

Dermeval Saviani, filho de Júlio Saviani e Sebastiana Polimeno Saviani, nasceu em 25 de dezembro de 1943 em Santo Antonio da Posse, comarca de Mogi Mirim, no interior de São Paulo, mas somente foi registrado no dia 03 de fevereiro de 1944, acontecimento comum na época devido as dificuldades de transporte do meio rural à sede da comarca.

Os pais de Saviani eram filhos de imigrantes italianos e nunca freqüentaram a escola. Mesmo assim, o pai de Saviani conseguiu se alfabetizar e, ainda, alfabetizar sua esposa e até mesmo outras pessoas. Gostava de ler e isso o ajudou a ter um bom domínio do alfabeto. Gostava

⁴ Esclarece-se que o conteúdo biográfico desse capítulo foi baseado no Memorial realizado pelo próprio Dermeval Saviani e que está disponível no site: www.fae.unicamp.br/dermeval/index2.html. O referido site foi organizado por Maria de Lourdes Pinto de Almeida (material para home-page) e Thiago Hurtado Freire (Técnico em Informática) em 2000.

também de tocar sanfona nas festas do arraial, e até ganhava um dinheiro extra como sanfoneiro, o que ajudava muito diante da situação de penúria em que viviam.

A família enfrentava muitas dificuldades financeiras na fazenda, local onde trabalhavam como lavradores de café. Toda essa dificuldade fez com que se mudassem para São Paulo em outubro de 1948. O pai se empregou como foguista de caldeira na indústria e a maioria dos irmãos se tornaram operários nas fábricas da Capital. Eram em oito irmãos, sendo que o oitavo nasceu já em São Paulo.

De 1951 a 1954, Dermeval fez o curso primário no Grupo Escolar de Vila Invernada, periferia de São Paulo. Em 1955 iniciou o ginásio na Paróquia de São Pio X e Santa Luzia, de Vila Leme, mas em 27 de setembro do mesmo ano foi embora para Cuiabá com o vigário da referida paróquia.

Nos exames de admissão ao ginásio, Saviani foi aprovado em primeiro lugar e, de 1956 a 1959, cursou o ginásio no Seminário Nossa Senhora da Conceição, de Cuiabá, e lá se mostrou um aluno aplicado e dedicado aos estudos, sempre obtendo ótimas notas em todas as disciplinas.

Em 1960, fez o primeiro ano colegial no Seminário do Coração Eucarístico de Campo Grande, hoje capital do Mato Grosso do Sul. Em 1961, voltou para Cuiabá e cursou o segundo ano colegial no Seminário Nossa Senhora da Conceição de Cuiabá, último ano do Seminário Menor.

Saviani, em seu memorial, relata que essa experiência no Mato Grosso tem um sentido contraditório em sua vida. Por um lado, a violenta ruptura com tudo o que lhe era familiar, uma vez que aos onze anos de idade foi arrancado do seu habitat, mas por outro, a riqueza de novas vivências, costumes, lugares, linguagens e até mesmo etnias que essa experiência propiciou.

Sentia muitas saudades da família. Só foi revê-los depois de três anos e três meses e relata que quando conseguiu licença de doze dias para rever os familiares e chegou na casa em São Paulo teve um sentimento de não saber onde realmente era sua casa. Se perguntava, estou chegando em casa ou estou saindo?

Em 1962, agora em Aparecida do Norte, Estado de São Paulo, ingressou no Seminário Maior. Cursou dois anos de filosofia no Seminário Central de Aparecida do Norte. Esse seminário tinha um convênio com a Faculdade Salesiana de Lorena e, nesse sentido, o curso de Filosofia de Aparecida funcionava como uma seção da Faculdade de Lorena desde que os alunos interessados em cursar a Faculdade fossem aprovados nos exames vestibulares realizados

em Lorena. Saviani prestou os exames e foi aprovado em primeiro lugar. Dessa forma, o segundo ano de filosofia do seminário coincidiu com o primeiro ano da Faculdade.

Ao final de 1963, Saviani decidiu deixar o Seminário e em 1964 voltou a morar em São Paulo. Solicitou transferência para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e foi aceito.

O curso de Filosofia da PUC funcionava à tarde e, Saviani preocupado em se manter na grande capital e, ainda, ajudar a família, precisou arrumar um emprego, até mesmo para garantir seus estudos. Conseguiu um emprego no Banco Bandeirantes do Comércio no horário das 7 às 13 h. A remuneração era salário mínimo. Ele relata que não tinha condições financeiras nem para comer algo durante o dia. Saía de casa às 5:30h e retornava para jantar somente às 22:30h. Essa situação melhorou um pouco quando prestou concurso para o Banco do Estado de São Paulo e foi aprovado, ingressando em 2 de dezembro de 1965.

Foi na PUC que Saviani começou a mostrar sua militância. Lá participou da militância estudantil. Relata ele que, em decorrência do golpe militar, foi aprovada em 9 de novembro de 1964 a lei nº 4.464, conhecida como Lei Suplicy, pois fora articulada pelo então ministro da educação Flávio Suplicy de Lacerda. Essa lei extinguiu os órgãos de representação estudantil, criando outros atrelados à fiscalização oficial. Os estudantes, não aceitando a imposição governamental, definiram o ano de 1966 como o Ano de Integração de Cursos (AIC) e utilizaram os Centros de Estudos existentes em cada um dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como base de operação do AIC. Instituíram uma Comissão coordenadora do AIC, composta por representantes de cada um dos cursos. Saviani era membro dessa Comissão e participou da coordenação das atividades do AIC através das quais desenvolveram uma mobilização estudantil que antes era liderada pelo Centro Acadêmico, que foi extinto pela Lei Suplicy. Segundo ele em seu memorial, a ideologia que ainda predominava no movimento estudantil era o nacionalismo desenvolvimentista e uma de suas principais bandeiras era a união de operários, camponeses e estudantes na luta contra o imperialismo ianque.

O interessante é que os pais e irmãos participavam das greves nas fábricas e nas ruas e Saviani participava das assembléias e passeatas estudantis. Atividades diferentes, mas que têm o mesmo significado: a luta pelos direitos sociais.

Em julho de 1966, Saviani iniciou sua carreira no magistério atuando como monitor da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da PUC/SP. Na verdade, o Prof. Joel Martins que lecionava Psicologia Educacional no curso de Pedagogia estava preocupado com a

carência de professores de Filosofia da Educação e, conhecendo Saviani como um aluno que tinha seu destaque, propôs que ele fizesse um plano de curso para esta área. Analisou e gostou do plano que Saviani desenvolveu e, assim, quando assumiu a cadeira de Filosofia da Educação, disciplina que tinha uma carga horária de quatro aulas semanais, dedicou duas aulas para Saviani desenvolver seu plano de curso. Dessa forma, Saviani conclui o 4º ano de Filosofia já atuando no magistério de Filosofia da Educação.

Em 1967, Saviani inicia oficialmente a atividade docente atuando na PUC de São Paulo e também no Ensino Médio no Colégio Estadual de São João Clímaco, depois denominado Colégio Estadual Prof. Ataliba de Oliveira. Na PUC, ele assume a cadeira de Fundamentos Filosóficos da Educação e, no Ensino Médio, ministra a disciplina Filosofia. No segundo semestre de 67, ministra a disciplina História e Filosofia da Educação para o Curso Normal do Colégio Sion. Nesse ano ele ministrava as aulas e ainda trabalhava no Banco do Estado de São Paulo, segundo ele, por uma questão de sobrevivência.

Em 1968, as aulas aumentaram e ele se demitiu do Banco, se dedicando integralmente ao magistério. Em 1970, foi aprovado em concurso público, assumindo, como efetivo, a cadeira de Filosofia do Colégio e Escola Normal Estadual “Plínio Barreto”, em São Paulo.

Saviani relata que assumiu a carreira de professor com muito entusiasmo e dedicação. Para ele um professor não poderia ser um mero repetidor, apenas um transmissor de conhecimentos; deveria ser também um pesquisador, um criador, alguém que se posicionasse ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento.

Foi com essa consciência que ele passou a criar seus próprios “textos de apoio para seminários”, que tinham a finalidade de estimular o trabalho intelectual e a reflexão crítica dos alunos em suas aulas.

Muitos desses textos de apoio já foram publicados em livros, para a alegria dos professores em possuir esse material didático como auxílio ao desenvolvimento de seus cursos, mas vários textos continuam até hoje inéditos. Esclarece o Prof. Saviani que não abandonou a idéia de retomá-los e reescrevê-los, apenas falta-lhe tempo para realizar este projeto.

Saviani sempre se preocupou em aprofundar seus conhecimentos acerca das questões da nossa realidade, de modo que pudesse compreendê-las adequadamente. Por isso a dedicação em construir seus textos de apoio de forma consciente, crítica e reflexiva.

Em consequência dessa preocupação em compreender a realidade e buscar sua transformação, em 18 de novembro de 1971 defende sua tese de doutorado “O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, resultado de uma proposta centrada no problema da ausência de sistema educacional no Brasil. Mais tarde, em 1973, foi publicada em livro com o título “Educação Brasileira: estrutura e sistema”.

É importante destacar que quando Saviani fez a revisão da literatura da tese, em 1970, ministrava 17 aulas semanais na Universidade e 26 no Colégio Estadual. Estava em sala de aula todas as manhãs, todas as noites e às sextas-feiras, também à tarde. Nos perguntamos: é possível produzir academicamente diante de tanto trabalho no magistério? Saviani nos mostra que com organização, disciplina e disposição é possível. Diz ele que se obrigou a dedicar pelo menos dezesseis horas semanais à tese (de segunda à quinta-feira à tarde). As preparações de aulas e as correções de trabalhos dos alunos foram transferidos para o fim de semana. Foi cumprindo à risca esse programa que foi concluída sua tese e provado que é possível produzir apesar das condições adversas.

A partir de 1972 começou a trabalhar também na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mestrado, ministrando a disciplina “Problemas da Educação” nos Programas de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP e da PUC de São Paulo.

Em março de 1973, passou à condição de professor em tempo integral na PUC-SP, afastando-se do cargo de professor efetivo do Estado. A partir desse momento, Saviani ampliou sua atuação na pós-graduação e começou a assumir os trabalhos de orientação de dissertações de mestrado. Por coincidência, a primeira dessas dissertações foi defendida em 18/11/1974, exatamente três anos após a defesa de sua tese de doutorado.

Do segundo semestre de 1975 a março de 1978, Saviani trabalhou na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde foi contratado como professor titular. Fez parte da equipe que formulou o projeto do curso de Pós-Graduação em Educação, o qual foi implantado e começou a funcionar em março de 1976, sob orientação dele, Dermeval Saviani, em convênio com a Fundação Carlos Chagas. Além de Coordenador, ministrou no Programa as disciplinas: Problemas da Educação Brasileira, Fundamentos de Filosofia e Metodologia da Ciência, Filosofia da Educação e Fórum de Debates.

Em 1977, sua primeira experiência internacional. Viajou a Paris em 2 de dezembro de 1977 à convite do *Institut du Développement Économique et Social (IEDES), Université de Paris I* (Sorbonne) para realizar estágio de pesquisa. Na Europa aproveitou a oportunidade para realizar, também, um estágio de pesquisa no “Instituto Gramsci”, em Roma, no mês de janeiro de 1978.

Em abril de 1978, Saviani reassume seu contrato em tempo integral na PUC-SP, desenvolvendo trabalhos nos Programas de Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Educação, criado em 1977, dos quais ele se torna o coordenador a partir de agosto do mesmo ano.

Em setembro de 1979, retornou à Europa para intercâmbio acadêmico nas seguintes instituições da Alemanha Ocidental: *Pädagogische Hochschule/Universidade de Colônia, Pädagogische Hochschule/Universidade de Münster, Lateinamerika Institut de Berlim e Deutsches Institut für Pädagogische Forschung de Frankfurt*.

Em 1980, Saviani ingressa na UNICAMP ministrando aulas no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Em 1982, devido ao convênio celebrado entre o Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP e o Programa de Educação da FLASCO (*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*) de Buenos Aires, ministrou nessa cidade, como professor visitante, a disciplina *Teoría de la Educación*. Voltou a ministrá-la por mais duas vezes em 1983 e 1985.

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

Em agosto do mesmo ano, participou, a convite da Organização dos Estados Americanos (OEA), do Seminário Interamericano sobre Educação, Desenvolvimento e Democracia, realizado em Washington, no qual seu trabalho apresentado que tratava do tema “Educação para a participação no processo político: escola, cidadania e transição democrática”, foi publicado no nº 100 da revista *Educación*, da OEA.

Em fevereiro de 1987 foi ao Uruguai, a convite da *Universidad de la República*, onde ministrou em Montevideo dois cursos intensivos sobre “Correntes Pedagógicas Contemporâneas” e “Principais Correntes Pedagógicas e sua Aplicabilidade à Realidade Nacional”. Lá, também proferiu a palestra “Realidade e Perspectiva da Educação no Contexto Latino-Americano”. Do Uruguai viajou para a Argentina onde, a convite da *Universidad Nacional de Luján*, participou do

“*Encuentro de Departamentos, Escuelas y Facultades de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales*”, fazendo uma exposição sobre “*Los Post-gradados en Brasil*”. Proferiu, nessa universidade, conferência sobre o tema “A pedagogia e os interesses da classe trabalhadora” na casa Universitária Aníbal Ponce, em Buenos Aires.

Esse período foi considerado por Saviani como marcado pelo amadurecimento e plenificação profissional.

Em janeiro de 1989, Saviani passa para o regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) na UNICAMP, onde é eleito em abril, Coordenador de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e se reelege em 1991. Em consequência, atuou como membro da Comissão Central de Pós-Graduação da UNICAMP, da Congregação, da Comissão de Ensino e Pesquisa e do Conselho Interdepartamental da Faculdade de Educação, além de presidir a Comissão de Pós-Graduação da referida Faculdade.

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

A partir de seus orientandos de doutorado na UNICAMP, criou o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, no qual, dando início às suas atividades, foi organizado um seminário sobre as perspectivas metodológicas da investigação em História da Educação. Esse seminário se realizou em duas etapas: a primeira em maio de 1991 e a segunda em setembro do mesmo ano. Como resultado do seminário, o grupo elaborou um amplo programa de investigação cuja primeira etapa se consubstanciou no projeto “Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira”, para cuja discussão foi organizado um terceiro seminário realizado de 6 a 8 de abril de 1992, com apoio do INEP.

Em outubro de 1991, participou como expositor, na *Universidad de la República*, em Montevidéu, do Seminário “*Universidad: los desafios de la modernización*”.

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

Nessa trajetória, concomitantemente a essas iniciativas descritas, vários livros foram publicados: em 1973, “Educação Brasileira: estrutura e sistema”, resultante da sua tese de doutorado; em 1980, “Educação: do senso comum à consciência filosófica”; em 1983, “Escola e Democracia”; em 1984, “Ensino público e algumas falas sobre universidade”; em 1987, “Política e Educação no Brasil”, resultante de sua tese de livre-docência; em 1989, “Sobre a concepção da

Politécnica”; em 1991, “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” e “*Educación: temas de actualidad*”; em 1992, “Educação e questões da atualidade”, versão original do livro anterior. Além dessas publicações em formato de livros, inúmeros artigos foram publicados em diversos periódicos. Foram concluídos mais de quinze projetos de pesquisa, publicados mais de dez livros individualmente e mais de vinte livros em colaboração com outros autores, mais de cem artigos e mais de vinte prefácios a livros sobre a educação. Orientou três alunos de pós-doutorado, quarenta e oito teses de doutorado e trinta e sete dissertações de mestrado. Participou de numerosas bancas de defesa de tese, de concursos, de exames de qualificação e proferiu em torno de três centenas de conferências sobre educação em quase todos os Estados do país. Ministrou cursos de pós-graduação como professor visitante em várias universidades federais. Foi integrante do Comitê Assessor do CNPq, bem como da FAPESP, CAPES, INEP, FAEP-UNICAMP, emitindo pareceres técnicos no campo da educação. Fez parte dos Conselhos Editoriais das Revistas “Cadernos de Pesquisa”, “Educação & Sociedade” e “ANDE”, bem como da Editora Autores Associados da qual foi Diretor Executivo, além de integrar os Conselhos de Colaboradores da “Revista de Educação AEC” e da Revista “Educação Brasileira”. Foi sócio-fundador da ANPed, CEDES, ANDE e CEDEC. De agosto de 1984 a julho de 1987, foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, relatando mais de cem processos emitindo os respectivos pareceres.

Atualmente, mesmo aposentado, não se afastou das atividades de docência. Como exemplo disso, no segundo semestre de 2005, ministrou a disciplina “História das Idéias Pedagógicas no Brasil” para alunos (mestrandos e doutorandos) do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. A disciplina disponibilizava 25 vagas, mas o Prof. Saviani aceitou ministrar a disciplina numa sala com mais de 50 alunos.

Além das atividades de docência, o Prof. Saviani continua com suas orientações de dissertações e teses, assim como de pesquisa, desenvolvendo os projetos “História das Idéias Pedagógicas no Brasil”, “Pedagogia Histórico-Crítica” e o projeto integrado sobre “Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira”, por Estados, o qual se situa a linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

2.2. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA TRAJETÓRIA DO EDUCADOR DERMEVAL SAVIANI

Ao estudarmos a vida profissional do Prof. Saviani, alguns conceitos ficam muito evidenciados em sua trajetória: sua organização, disposição, dedicação e disciplina em todos os âmbitos que permeiam sua atuação na educação brasileira, seja na docência, na pesquisa ou na gestão.

Muitos dos grandes pesquisadores e educadores do país foram orientados pelo Prof. Saviani. Isso retrata a relevância de seus orientandos no cenário educacional brasileiro. Podemos citar alguns como: Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antonio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Mirian Warde, Osmar Fávero, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo, entre outros educadores que se encontram, hoje, muito bem conceituados na área.

Destacamos, nesse caso, a Suze Scalcon que fez seu doutorado na UNICAMP, com o Saviani, estudando os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Temos ainda a pesquisa de Gasparim que fez um estudo sobre uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Ambos publicaram suas pesquisas, que hoje são fontes de conhecimento para os educadores brasileiros.

Percebemos que Saviani sempre se dedicou à educação de um modo geral e à universidade de um modo particular. Em 1980, ao publicar o livro *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*, dedica um capítulo para discutir as dificuldades da universidade na realidade brasileira. Em 1987, publica o livro *Ensino Público e algumas falas sobre a universidade*, no qual defende a necessidade do ensino público se articular com as camadas populares e da universidade se comprometer com a elevação cultural destas camadas populares, mostrando-nos o muito que ainda existe por fazer nos limites da educação escolar. Ele diz que,

[...] se não há razão para trabalharmos em educação, animados de um entusiasmo ingênuo, também não há razão para nos paralisarmos num pessimismo igualmente ingênuo. Há muita coisa que não apenas pode como deve ser feita. É hora, pois, de nos lançarmos ao trabalho com entusiasmo, entusiasmo crítico, porém. (SAVIANI, 2004, pp.85-86)

E é sempre assim. A cada leitura que realizamos das obras de Saviani, percebemos uma problemática contextualizada histórica, social, econômica e filosoficamente e, ao final da leitura, surge um pensamento que desperta um entusiasmo crítico, uma mensagem de esperança que nos faz acreditar que precisamos continuar lutando para mudar os rumos da sociedade e da política educacional brasileira. Isso mostra a articulação “teoria-prática” na busca da práxis emancipatória, o que reflete o pensamento e a ação do educador.

CAPÍTULO III

AS BASES TEÓRICAS DO PENSAMENTO DE DERMEVAL SAVIANI: UMA COERENTE OPÇÃO METODOLÓGICA CRÍTICA E DIALÉTICA

Neste capítulo refletiremos a respeito da fundamentação crítico-dialética do pensamento do educador Dermeval Saviani. Para realizar essa reflexão buscaremos em autores que estudam o pensamento de Saviani e, principalmente, em suas próprias obras a essência de suas idéias na elaboração de sua fundamentação teórica.

3.1. O PENSAR E O AGIR DO EDUCADOR DERMEVAL SAVIANI

O objetivo da práxis pedagógica de Saviani é mostrar que o homem é capaz de tornar-se um ser crítico, participativo e transformador e a defesa que Saviani faz à escola é nesse sentido, ela é local de socialização do saber no sentido de humanização do homem. Para Saviani educar não é apenas educar sujeitos para a sociedade, mas sim sujeitos conscientes que possam transformá-la.

Saviani é profundamente inspirado por Marx e Gramsci. É um marxista gramsciniano, crítico-dialético. A lógica dialética no pensamento de Saviani é instrumento lógico-metodológico essencial para compreendermos sua defesa à educação das consciências, porque essa lógica dialética permite ao pensamento partir da manifestação da realidade (empírico), passar pelo momento do abstrato, que é o processo de conhecimento humano que apreende o movimento do real e chegar ao concreto pensado, que é a compreensão da sociedade no seu real movimento. Para Saviani, a conscientização do homem será feita através da lógica dialética: ver o real, pensar sobre ele e chegar a compreensão desse real.

De acordo com Oliveira *apud* Silva Junior (1994), não encontraremos um texto ou palestra na qual Saviani explicita sua fundamentação teórica. Porém, isso não dificulta refletirmos sobre ela, pois em contato com suas obras, sua fundamentação teórica é facilmente identificável.

[...] no contato com sua obra (seus escritos e falas) constata-se de imediato que sua fundamentação está sempre estreitamente vinculada ao seu ato de pensar os problemas da educação, sejam aqueles relativos à política educacional, ao ideário pedagógico, às diversas práticas educativas etc. Sua obra, portanto, tem uma peculiaridade: caracteriza-se pelo ato de pensar os problemas da educação brasileira, tendo uma fundamentação teórica que, de fato, opera como base e orientação desse pensar. (...) o momento do explicitar a fundamentação é um momento subordinado à realização da análise de problemas da prática social. No caso de Saviani é um momento subordinado ao ato de pensar os problemas da educação brasileira. (p. 107)

Dessa forma, como sua fundamentação está sempre vinculada ao seu ato de pensar os problemas da educação, a necessidade de buscar nos autores o aprofundamento de sua fundamentação teórica é constante.

Torna-se importante destacarmos que essa busca constante dos clássicos e outros autores não o faz perder sua autonomia e criatividade, a partir do momento em que ele recria as categorias estudadas dentro das perspectivas do contexto atual. Isso significa autonomia, independência de pensamento, pois com essa apropriação das categorias de diversos autores marxistas, como, por exemplo: Marx, Gramsci, Kosik, Suchodolski, Snyders, Vieira Pinto, etc, ele enriquece sua reflexão ao estudá-los e incorporá-los criticamente dentro do processo de elaboração de seu pensamento, sem repeti-los e sim ampliando e aprofundando suas reflexões criticamente.

Em toda obra de Saviani (falas, textos, livros), é explícita sua opção pela fundamentação marxista. Ele fundamenta-se, principalmente, em Marx e Gramsci.

E, mesmo que para alguns o marxismo tenha morrido, Saviani acredita que “os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista e enquanto estes problemas não forem resolvidos/superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado”. (1991, p. 10).

Conforme Oliveira (1994, p. 116) é necessário refletirmos sobre três questões fundamentais que caracterizam a opção de Saviani pela fundamentação marxista. São elas:

- A relação entre educação e transformação social tendo em vista a superação do capitalismo.
- A dialética enquanto estudo histórico-social da realidade humana.
- O homem enquanto um ser que se forma histórica e socialmente e o processo aí intrínseco da apropriação do conhecimento histórico e socialmente produzido.

Ao se discutir a primeira questão, podemos ver que para Saviani a educação tem um papel mediador no processo de transformação social. Para ele, educar não é apenas educar sujeitos para a sociedade, mas sim sujeitos conscientes que possam transformá-la.

Saviani não vê a educação como um processo que produz diretamente a transformação social. A educação não transforma imediatamente a sociedade. Ela transforma de forma mediatizada. Isto é, o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas ao nível da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. (OLIVEIRA apud SILVA JUNIOR, 1994, p. 118)

Fica claro que a educação por si só não é capaz de transformar a sociedade. A transformação das consciências dos indivíduos, por meio da educação (mediadora), torna capaz essa transformação.

Para Saviani a educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. Assim ele assume uma posição de classe dentro de uma sociedade dividida em classes antagônicas e sua proposta de construção de uma pedagogia histórico-crítica implica um posicionamento de classe. Ele vê que sem a elevação do nível cultural da massa, esta não consegue se erigir em força hegemônica. (idem, p. 119)

A defesa de uma pedagogia histórico-crítica que possa contribuir com a formação dos indivíduos no sentido de torná-los conscientes e, assim, capazes de atuarem na busca de uma transformação social, tem tudo a ver com sua defesa a respeito da universalização da educação

escolar, ou seja, a defesa da escola no sentido de, através dela, buscar a elevação cultural das massas e com isso atingir a educação das consciências.

A análise da segunda questão, a lógica dialética, é essencial para ampliarmos nossa reflexão sobre a educação das consciências.

Primeiramente torna-se necessário discutir qual a importância da dialética para o pensamento de Saviani.

Para ele a lógica formal é insuficiente, pois é uma construção abstrata que é dirigida pelo princípio da não-contradição. Já a lógica dialética, que não dispensa a lógica formal (abstrato), permite ao pensamento o acesso ao concreto-real. Para ter esse acesso, o pensamento precisa partir da manifestação da realidade (empírico), passar pelo momento do abstrato que é o processo de conhecimento humano que apreende o movimento do real e chegar ao concreto pensado. Assim, o pensamento partindo do empírico e passando pelo abstrato, se apropria do concreto real.

Saviani, para elaborar sua concepção dialética da realidade social, fundamenta-se em Marx e essa fundamentação é decisiva na sua obra porque mostra que não basta ficar no abstrato, é preciso que o pensamento perceba o real movimento da sociedade, a dinâmica da realidade na sua dialeticidade.

É nesse sentido que a concepção dialética da realidade social torna-se um instrumental lógico-metodológico com um sentido ético-político, porque permite ao pensamento constatar o real movimento do processo que se dá dentro das relações sociais de produção e, desse modo, ser um instrumental que possibilita uma atuação mais crítica dentro da modalidade da prática social em que se atua, no caso, a educação. A dialética assim concebida por Saviani torna-se guia de pensamento, em método de ação, e de construção de conhecimento da realidade. (idem, pp. 123-124)

Quanto a terceira questão, a historicidade do homem e a apropriação do conhecimento, vimos que a historicidade da educação está diretamente ligada à historicidade do ser do homem, no sentido de que a “concepção histórica do ser humano está diretamente ligada com o processo de apropriação do conhecimento, enquanto um processo/produto cultural que possibilita ao homem conhecer sua realidade e nela atuar enquanto sujeito histórico-social e não como sujeito abstrato.” (pp. 124-125)

Nesse momento, podemos perceber a defesa da escola como local de socialização do saber, de humanização do homem, ou seja, a escola é necessária para a conscientização do homem, para a formação do sujeito histórico-social que seja capaz de transformar a realidade.

[...] se o ser humano é histórico, se a essência do ser humano é a historicidade (e aqui a referência de Marx e Gramsci é decisiva), o ser humano para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da qual ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido. A relação do homem com a realidade social não é imediata, mas mediatizada pela apropriação do conhecimento existente. Entra aí a questão do abstrato e concreto de que falamos anteriormente, ou seja, a apreensão do concreto nas suas múltiplas determinações requer a mediação do abstrato, que é o conhecimento produzido historicamente. É através desse abstrato que o indivíduo pode conhecer a realidade concreta e transformar essa realidade. Portanto, esse conhecer a realidade concreta não é um processo imediato, não é uma iluminação súbita da consciência do sujeito que passaria a “ler” a realidade dessa forma crítica. O ler uma realidade de uma forma crítica, em Saviani, passa pela mediação da apropriação do conhecimento, sem a qual a leitura crítica do concreto é impossível. É a apropriação do conhecimento através da educação escolar. (idem, p. 125)

Finalizamos esse primeiro tópico concluindo que o *pensar* do educador Dermeval Saviani é revolucionário e que o *agir* desse educador tem o espírito de luta política na área educacional brasileira.

3.2. ESTUDO DAS PRINCIPAIS OBRAS DE DERMEVAL SAVIANI

O primeiro livro a ser publicado pelo Prof. Dermeval Saviani foi ***Educação brasileira: estrutura e sistema***, em 1973, resultado da sua tese de doutorado “O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Educacional”, defendida em 18 de novembro 1971, na qual ele pesquisa o problema da ausência de sistema educacional no Brasil. Essa obra encontra-se hoje na sua 9ª edição.

No capítulo I, *Existe Sistema Educacional no Brasil?*, o autor nos mostra que os próprios educadores criticavam que a educação brasileira estava fundamentada em modelos importados ou improvisados e, segundo ele, “se a educação brasileira se baseia em ‘teorias’, métodos e técnicas importados ou improvisados, isto significa que o Brasil não tem um *sistema educacional*”. (p. 03)

Já no capítulo II, o autor constrói uma reflexão a cerca do “*Uso Inadequado do Termo Sistema*”, mostrando que “em todo o decorrer da tortuosa evolução do Projeto das Diretrizes e Bases” (p. 24), surgem escritos sobre o termo “sistema”, mas percebe-se que não se preocupam com a verdadeira definição e o verdadeiro conceito que ele tem e isso determina “o caráter indefinido do conceito de “sistema” na literatura a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. (p. 25)

No capítulo III, o autor trabalha no sentido de esclarecer a “*Noção de Sistema Educacional*”. Percebe-se, de início, sua preocupação metodológica em escolher a melhor forma de analisar a questão, de modo que essa análise tenha um caráter rigoroso e confiável.

Nesse capítulo, o autor nos apresenta várias possibilidades de analisar a noção de sistema educacional existente no quadro educacional brasileiro. Ele nos mostra que se fossemos analisar a questão pelo âmbito do conceito, teríamos um caráter abstrato e formal do conceito de sistema, uma vez que ao se conceituar um termo corremos o risco dele dizer respeito à coerência e não à verdade, à forma e não ao conteúdo; se partíssemos do fato, “levar-se-ia em consideração a existência do ‘sistema’, tal como ele se apresenta em sua organização e funcionamento” (p. 28); se partíssemos do fenômeno, “tomar-se-ia, por conseguinte, a atitude de quem procura deixar que os dados ‘falem’ por si, que eles se mostrem na complexidade de suas relações, sem abstraí-los num significado genérico (o conceito) nem isolá-los num produto já acabado (o fato)”. (p. 29)

A partir desse método fenomenológico, Saviani começa a encontrar uma saída para esclarecer a noção de sistema educacional, conforme nos mostra a citação abaixo,

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 esclarecer a noção de sistema educacional. (SAVIANI, 2005, p. 30)

Mas esse método também apresenta dificuldades. Vejamos,

No entanto, este método não está isento de dificuldade. 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? (SAVIANI, 2005, p.30)

Ao detectar essa dificuldade, Saviani utiliza o método dialético em suas análises, uma vez que esse método procura “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” (p. 31)

Acontece que, conforme Saviani, o homem tem uma visão do todo, mas é uma visão sincrética e não sintética. Dessa forma como poderia se dar a passagem da síncrese à síntese dialética, sem passar pela mediação da análise?

Assim, o autor pode perceber que também só o método dialético não seria capaz de esclarecer a noção de sistema educacional. Então, o procedimento adotado foi o fenomenológico-dialético, isto é, a combinação dos dois últimos métodos apresentados, uma vez que “não é possível atingir a síntese dialética a não ser pela mediação da análise.” (p. 32)

Encontrando o método adequado para refletir sobre a noção de sistema educacional, o Prof. Saviani nos apresenta um texto que analisa a *estrutura do homem*, e, a partir daí, apresenta uma *descrição fenomenológica da estrutura do homem*, bem como do *caráter dialético dessa estrutura do homem* para fins de justificar e, principalmente, fundamentar a escolha do método fenomenológico-dialético.

Fundamentado e justificado o método escolhido, o autor inicia sua análise a respeito dos termos “sistema” e “estrutura”.

Conforme Saviani, “*sistema* é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (p. 80) e “*estrutura*, da mesma forma que *sistema*, também se refere a conjuntos de elementos; por isso, muitas vezes, ambos são usados como sinônimos” (p. 81), mas existe uma distinção entre eles,

O termo estrutura pode não preencher o requisito da coerência; é comum, por exemplo, referir-se à estrutura dos mitos e, no geral, os mitos se caracterizam pela incoerência. Contudo, o que marca de maneira decisiva a distinção entre os dois

termos, é o fato da noção de estrutura não preencher o requisito da intencionalidade. (SAVIANI, 2005, p. 81)

Agora, esclarecida a distinção entre “sistema” e “estrutura” e delimitado seus conceitos, pode-se estudar a noção de *sistema educacional*.

Para Saviani, “assim como o sistema é um produto da atividade sistematizadora, o *sistema educacional* é resultado da educação sistematizada.” (p. 84)

Mas, como se pode sistematizar a educação? Saviani nos apresenta os requisitos que devem ser preenchidos em relação a atividade sistematizadora em geral,

[...] a educação sistematizada, para ser tal, deverá preencher os requisitos apontados em relação à atividade sistematizadora em geral. Portanto, o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando toma consciência da situação (estrutura) educacional (a), capta os seus problemas (b), reflete sobre eles (c), formula-os em termos de objetivos realizáveis (d), organiza meios para alcançar os objetivos (e), instaura um processo concreto que os realiza (f) e mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (g). Este último requisito resume todo o processo, sendo condição necessária para garantir sua coerência, bem como sua articulação com processos ulteriores. Pois o modo de existência do homem é tal que uma práxis que se estrutura em função de determinado(s) objetivo(s), não se encerra com a sua realização, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando-se numa nova práxis (que só é nova pelo que acrescenta à anterior e porque a pressupõe; na realidade prolonga-a num processo único que se insere na totalidade do existir). (SAVIANI, 2005, p. 84)

Resumidamente, para se ter um sistema educacional, primeiramente deve-se preencher os três requisitos: intencionalidade (sujeito-objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência (interna-externa) – condições impostas à atividade sistematizadora (educação sistematizada), mas, além disso, é necessário também a formulação de uma teoria educacional. Enfim, para se construir um sistema educacional as condições básicas são: a) consciência dos problemas da situação; b) conhecimento da realidade (as estruturas); c) formulação de uma pedagogia.

A formulação de uma pedagogia (teoria educacional) integrará tanto os problemas como os conhecimentos (ultrapassando-os) na totalidade da práxis histórica onde receberão o seu pleno significado humano. A teoria referida deverá, pois, indicar os objetivos e meios que tornem possível a atividade comum intencional. (SAVIANI, 2005, p. 87)

Ao finalizar esse capítulo, Saviani faz um esclarecimento sobre a oposição existente entre “estrutura” e “sistema”. Vejamos,

Não se trata de uma oposição analítica, mas dialética. O sistema mergulha nas estruturas; é a partir delas que ele é constituído pelo homem. Assim, o sistema comporta-se como uma “estrutura” que o homem faz e sabe que o faz; e a estrutura comporta-se como um “sistema” que o homem não fez (ou fez sem o saber). Além disso, o sistema aparecerá aos outros (que não o fizeram) com o caráter de estruturas que serão por eles modificadas. (SAVIANI, 2005, p. 91)

Em outro trecho desse capítulo, no qual Saviani insere uma citação de Sartre, vimos a diferença entre os dois termos (estrutura e sistema) na seguinte frase: “o que foi feito do homem são as estruturas; o que ele faz (daquilo que fizeram dele) é o sistema.” (p. 83)

No quarto capítulo, o autor trabalha “*O Conceito de ‘sistema’ na L.D.B.*” e nos mostra que uma Lei de Diretrizes e Bases deve seguir os mesmos requisitos necessários à construção de um sistema educacional, uma vez que ao se formular uma Lei de Diretrizes e Bases se está visando ao sistema educacional, ou seja: 1) é necessário ter consciência dos problemas educacionais e, nesse sentido, “o fato de se aspirar e de se pretender ter uma lei específica de educação já indica uma certa consciência, por superficial que seja, dos problemas educacionais” (p.96). O que é preciso nesse contexto é aprofundar essa consciência e refletir sobre os problemas apresentados; 2) é necessário ter conhecimento da realidade nacional e, para isso, é preciso realizar uma série de estudos e levantamentos a fim de ter uma visão sobre as necessidades reais; 3) a formulação de uma pedagogia é essencial: “a Lei deverá ser a expressão jurídica de uma teoria educacional (pedagogia).” (p. 96)

Mais uma vez, por se tratar da Lei ser a expressão de uma teoria educacional, ela deverá seguir os caracteres do sistema: intencionalidade, conjunto e coerência. Vejamos o que Saviani diz sobre isso,

[...] a intencionalidade: ela será um produto intencional, pois resultará de uma atitude explicitamente consciente perante a situação. O conjunto: exprimirá a unidade de vários elementos que se opõem e se compõem num todo dinâmico. A coerência: seus elementos manterão relação recíproca, relacionando-se também

com a situação, uma vez que a lei se apresenta como uma resposta às necessidades objetivas. (SAVIANI, 2005, p. 96, grifo nosso)

Após esse esclarecimento o autor desenvolve uma reflexão a respeito do uso do termo “sistema” na Lei. Dessa forma, ao analisar a L.D.B. percebeu que “o conceito de *sistema* aparece não só como indefinido mas como equívoco e, por vezes, contraditório.” (p. 101)

Ele analisou que das dezoito vezes que o termo é empregado ao longo dos cento e vinte artigos da Lei, quatro seguem o critério administrativo: “duas guiam-se pelo grau de ensino, uma pela entidade mantenedora e outra pela natureza do ensino. Quanto às dez restantes, se bem que não excluam outros critérios, evidentemente e de modo mais incisivo, comportam também o critério administrativo.” (p. 100)

Nessa análise, Saviani também percebeu que as palavras “educação” e “ensino”, bem como o adjetivo “escolar” são utilizadas praticamente com o mesmo significado, mas, mesmo diante disso, pode-se afirmar que “o termo central da Lei é o ensino, encarado na sua forma institucionalizada, ou mais precisamente, escolarizada” (p. 100) e, quanto ao emprego do termo “sistema” na Lei, conclui-se que ele “se orientou pelo critério administrativo, aplicado, porém, apenas a um aspecto da educação: o ensino” (p. 97). Assim, “só o fato de a LDB ter se limitado ao ensino escolarizado (...) já indica que problemas fundamentais da educação brasileira que extrapolam o âmbito escolar, não foram levados em conta.” (p. 102) e isso demonstra que a Lei não é fruto de um conhecimento da realidade nacional, portanto, sua formulação não correspondeu a uma tomada de consciência dos problemas educacionais. Quanto à teoria educacional, podemos concluir que a Lei não é uma expressão de uma teoria educacional, pois ao invés de fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e perceber as necessidades reais do país, desviou o debate para o binômio escola particular-escola pública.

Quanto aos quesitos: intencionalidade, conjunto e coerência, a Lei também não correspondeu a eles, pois existiu, de certa forma, a atividade intencional ao se formular uma Lei Nacional de Educação, mas o produto intencional não correspondeu à intenção dos agentes. Também no que diz respeito à característica de conjunto, a Lei carece de unidade, uma vez que seu texto apresenta uma difícil interpretação e, “além disso, o poder federal mistura-se ao dos estados e do Distrito Federal, confundindo-se ainda com as funções atribuídas aos órgãos colegiados (Conselho Federal e Conselhos Estaduais de Educação)” (pp. 105-106); no que se

refere à coerência, detectou-se ausência de coerência interna e externa: interna, no sentido de “uso equívoco do termo *sistema*, as imprecisões de linguagem, a confusão de poderes, a falta de clareza na distribuição de competência entre os diversos órgãos existentes ou instituídos” (p. 106), entre outros “graves deslizes da Lei” e externa porque “a Lei não levou em conta as necessidades fundamentais da situação brasileira em termos de educação”. (p. 107)

Dessa forma, Saviani chega a conclusão que na Lei não estão contidos os caracteres do sistema: “embora uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação se destine à sistematização da educação, isto não ocorreu no caso brasileiro. Chegou-se a uma Lei de Diretrizes e Bases desprovida, contudo, dos caracteres de sistema, em virtude de não ter preenchido as condições necessárias à atividade sistematizadora.” (p. 107)

E, portanto, a resposta a que a tese de doutorado do Prof. Saviani chegou é que no Brasil não existe um sistema educacional e, segundo ele, “o que existe é *estrutura*. E é preciso que se tome consciência disso, pois é a partir das estruturas que se poderá construir o *sistema*.” (p.112) E essa construção depende dos educadores quando assumirem a teoria na sua práxis educativa.

Em 1980, o educador publicou **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Esse livro reúne alguns ensaios introdutórios à filosofia da educação, estudos sobre aspectos organizacionais do trabalho pedagógico e alguns textos sobre a educação brasileira. É interessante destacar que esse livro foi fruto dos textos didáticos elaborados para serem utilizados com seus alunos em suas aulas. Atualmente, esse livro encontra-se na 15ª edição.

Sobre essa obra, vejamos o depoimento de Betty A .de Oliveira, orientanda de Dermeval Saviani, tanto no mestrado quanto no doutorado, e que também fez parte da sua equipe de trabalho quando ele esteve à frente do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSCar,

Pedíamos ao Saviani que os publicasse, mas ele dizia sempre que eram textos que surgiram para seu uso pessoal em sala de aula e, como tal, estavam diretamente dependentes de como ele iria dirigir sua exposição e os debates em aula. Fui uma das pessoas que tanto procurou convencê-lo da necessidade e urgência da publicação desses textos. Quando ele ainda estava na UFSCar e havia a possibilidade de imprimir textos em offset na gráfica da universidade, textos de circulação interna com a finalidade pedagógica de sala de aula e para estudo dos alunos, organizei todos seus textos que já possuía, coloquei-os numa capa improvisada e lhe entreguei dizendo que aquilo já justificava um livro. Só em 1980, porém, Saviani publica num livro vários de seus textos sob o título Educação: do senso comum à consciência filosófica. Eram, na maioria, textos escritos para atender uma necessidade específica de sala de aula, mas tratavam de questões fundamentais da educação e, como tal, permanecem atuais até hoje,

servindo de base para muitos cursos de formação de professores (OLIVEIRA apud SILVA JUNIOR, 1994, pp. 111-112)

Pelo fato do livro ter esse aspecto ele traz diversos textos sobre diversos temas. São dezenove capítulos nos quais o autor nos apresenta as seguintes temáticas: *A filosofia na formação do educador; Função do ensino de filosofia da educação e de história da educação; Valores e objetivos na educação; Valores em supervisão pedagógica: abordagem filosófica; Para uma pedagogia coerente e eficaz; Contribuição a uma definição do curso de Pedagogia; Subsídios para fundamentação da estrutura curricular da PUC-SP; Participação da universidade no desenvolvimento nacional: a universidade e a problemática da educação e cultura; O problema da pesquisa na pós-graduação em educação; Uma concepção de mestrado em educação; Doutorado em educação: a experiência da PUC-SP; Subsídios para o equacionamento do problema do livro didático em face da Lei nº 5.692/71; Estruturalismo e educação brasileira; Educação brasileira: problemas; Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71; Funções de preservação e de deformação do Congresso Nacional na legislação do ensino: um estudo de política educacional; Educação brasileira contemporânea: obstáculos, impasses e superação; Papel do diretor de escola numa sociedade em crise; A orientação educacional no atual contexto brasileiro.*

Nessa obra podemos perceber que somente adquirindo uma reflexão filosófica sobre os problemas educacionais e da realidade será possível construir ações que possibilitem situar a educação numa perspectiva revolucionária e, para atingir esse objetivo, torna-se necessário uma reflexão que seja radical (que vá até a raiz do problema), rigorosa (que tenha rigor científico) e de conjunto (que veja o todo).

A filosofia é a esperança que resta àqueles que pretendem exercer um trabalho crítico-reflexivo, embasado no contexto da realidade histórica da prática educativa. É na filosofia que se deve buscar forças para desenvolver um debate educacional emancipatório. Esse é o papel da filosofia, isto é, ela tem sua função como integrante e necessária para o sucesso da luta pela emancipação.

Em 1983 é publicado o livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Esse livro encontra-se na 36ª edição.

A obra é desenvolvida em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, no qual o autor nos mostra que as teorias educacionais

podem ser classificadas em dois grupos: 1) as teorias não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma e 2) as teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e Teoria da Escola Dualista) que criticam o sistema de ensino, a classe burguesa, a ideologia exercida, mas não apontam uma saída, apenas reproduzem as relações na sociedade. E, diante desse contexto, ele encerra o capítulo propondo alternativas para uma teoria crítica da educação. Para Saviani, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade e, considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. Para isso, impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório que caracteriza as teorias não-críticas como a impotência decorrente das teorias crítico-reprodutivistas, colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (SAVIANI, 2003, pp. 30-31)

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2003, p. 31)

No segundo capítulo, “Escola e Democracia I – A Teoria da Curvatura da Vara”, o Prof. Saviani desenvolve o conteúdo “entortando” a vara para o lado da Pedagogia Tradicional apresentando três teses políticas e um apêndice no qual faz uma consideração sobre a “Teoria da Curvatura da Vara”. As três teses são: 1) “Do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência” (filosófico-histórica), 2) “Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos” (pedagógico-metodológica), essa segunda tese se articula com a primeira e, 3) “Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola, e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção da ordem democrática”. Essa terceira tese aponta uma conclusão das duas primeiras e é considerada uma tese de política educacional. Vejamos abaixo o desenvolvimento das três teses políticas e do apêndice:

1) *“Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova)” – tese filosófico-histórica*

Nessa primeira tese, o Prof. Saviani nos mostra as posições da Pedagogia Tradicional que é uma pedagogia que se funda numa concepção filosófica essencialista, que defende a idéia de que todos os homens livres são iguais, ou seja, defende a igualdade essencial dos homens e é sobre essa base de igualdade de todos os homens que se funda então a liberdade e é justamente sobre a liberdade que vai postular a reforma da sociedade, ao passo que a Pedagogia Nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência. A pedagogia da existência considera que os homens não são essencialmente iguais. Há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais rápido e aqueles que apresentam mais dificuldades; enfim, os homens são essencialmente diferentes.

Segundo Saviani (2003),

Entendidas em sentido amplo, as expressões ‘pedagogia nova’ e ‘pedagogia da existência’ equivalem-se. Isto porque ambas são tributárias daquilo que poderíamos chamar de ‘concepção humanista moderna de Filosofia da Educação’. Tal concepção centra-se na vida, na existência, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento. (SAVIANI, 2003,p. 61)

Por que Saviani considera que a pedagogia da essência tem um caráter revolucionário e a pedagogia da existência um caráter reacionário?

Conforme Saviani, na época moderna, com a ruptura do modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista, a burguesia se manifesta como uma classe revolucionária, pois defendia que os homens deveriam ser iguais, livres e fazia uma crítica à nobreza e ao clero porque eles detinham o poder, tinham regalias, fartura, etc.

Antes da Revolução Francesa, a burguesia era liberalista, defendia a liberdade e a igualdade entre os homens e, após a revolução, a burguesia que enganou o povo excitando-o contra a nobreza e o clero até conseguir derrubar o poder, muda seu discurso.

A burguesia assim que assume o poder, a partir de meados do século XIX, estrutura os sistemas nacionais de ensino e advoga a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição para converter servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político. Num primeiro momento, essa foi uma decisão democrática, pois visava revolucionar e transformar a sociedade a partir da participação de todos. Torna-se

óbvio o papel político da escola, mas, como o povo não “votava” de acordo com os interesses da classe dominante, a escola deixa de ter uma função revolucionária e democrática para atender os interesses da burguesia e é a partir desse momento que sua função se transforma de revolucionária para reacionária.

Conforme Saviani, “é nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência”. (p. 40)

A pedagogia da existência vai ter um caráter reacionário, isso é, vai contrapor-se ao movimento da libertação da humanidade, vai legitimar as desigualdades, a dominação, os privilégios.

Isso acontece porque a partir do momento em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade, ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade.

A pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, mas “a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora”. (p. 41)

2) *“Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos” – tese pedagógico-metodológica*

O movimento da Escola Nova “pintou” o método tradicional como um método pré-científico, dogmático e medieval. Isso porque a burguesia constrói argumentos que defendem a escola nova contra a tradicional, devido a interesses políticos e sociais.

Saviani nos mostra que o método tradicional é científico, pois as aulas expositivas passam por cinco passos: preparação, apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação (exercícios: se os alunos fazem os exercícios com sucesso eles aprenderam o conteúdo, se não, são aplicados novos exercícios até assimilarem o conteúdo ministrado). Isso é fazer ciência: o novo é assimilado a partir do velho. Nesse método a preparação da aula seguinte começa com a recapitulação da anterior.

A Escola Nova procurou considerar o ensino como um processo de pesquisa. Não havia a construção do conhecimento, como no método tradicional. Nesse método “novo”, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, que também apresentam cinco passos:

(1º passo), considerar que o ensino seria uma atividade que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento de dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores a experimentação (5º passo) que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (p. 45)

Nos métodos novos privilegiam-se os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto nos métodos tradicionais privilegiam-se os processos de transmissão dos conhecimentos.

Acontece que ensino não é pesquisa. Para se pesquisar determinado problema, o pesquisador precisa antes ter conhecimento sobre o assunto para depois se aprofundar sobre o tema.

Para esse novo método, o ensino era empobrecido e a pesquisa inviabilizada. Segundo Saviani, querer transformar o ensino num processo de pesquisa é artificializá-lo. Daí surge o prefixo “pseudo” científico dos métodos novos. (pp. 46-47)

Saviani nos mostra a grande fraqueza dos métodos novos e a grande força do ensino tradicional e com isso demonstra sua segunda tese, isto é, o caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos. Vejamos,

[...] o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido, e isso é muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador que passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. (SAVIANI, 2003, p. 47)

3) *“Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola, e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção da ordem democrática”*

Enquanto a burguesia formulava a pedagogia da essência e criava os sistemas nacionais de ensino ela colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática. Portanto, enquanto isso acontecia, no interior das escolas não se falava muito em democracia e, a partir do momento que a burguesia assumiu o poder e mudou seu discurso, isto é,

a partir do momento que se parou de falar em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção da ordem democrática, pois existiam os professores no interior das escolas que “assumiam, não abdicavam, não abriam mão da sua autoridade, e usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade”. (p. 49)

Apêndice: A Teoria da Curvatura da Vara

Conforme Althusser (1977, pp. 136-138), ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto. (SAVIANI, 2003, p. 37)

No segundo capítulo dessa obra, Saviani nos mostra que a vara que estava curvada para o lado da tendência corrente, ou seja, da pedagogia nova foi entortada para o lado da pedagogia tradicional para que assim ela pudesse desentortar e para que assim ela pudesse atingir o ponto correto.

O autor nos mostra que o ponto correto não está na pedagogia tradicional e, muito menos, na pedagogia escolanovista, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária: a escola no processo de construção de uma nova sociedade.

No terceiro capítulo, “Escola e Democracia II – Para Além da Teoria da Curvatura da Vara”, o autor esboça, a partir das três teses do capítulo dois, a pedagogia revolucionária. Vejamos:

Para além das pedagogias da essência e da existência

Nessas pedagogias, está ausente a consciência dos condicionamentos/condicionantes histórico-sociais da educação. São pedagogias ingênuas e não-críticas. Essas pedagogias entendiam a escola como “redentora da humanidade”. Ambas acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Por quê? Porque não se percebem condicionadas. A pedagogia revolucionária é crítica e, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação

como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado pela estrutura dominante.

A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade.

Conforme Saviani, a pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência porque sabe que é condicionada, mas mesmo assim acredita ser possível superar a crença na autonomia ou na dependência da educação em face das condições sociais vigentes.

Para além dos métodos novos e tradicionais

De acordo com Saviani, a escola nova contribuiu para o afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos para desorganizar o ensino nas escolas (p. 67).

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará a escola, estará empenhada em que a escola funcione bem, portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos estimularão a atividade e iniciativa do professor; favorecerão o diálogo entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (p. 69)

Esse método acima descrito, mantém continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade e, nele, professor e aluno são agentes sociais.

Segundo Saviani, o ponto de partida para o ensino não seria a preparação do aluno (pedagogia tradicional) e nem a atividade centrada no aluno (pedagogia nova), mas a prática social comum para o professor e para o aluno - (1º passo); não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) e nem o problema como um obstáculo que interrompa a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas a problematização, ou seja, conhecer os principais problemas postos pela prática social para que, ao se detectar tais problemas, saiba quais conhecimentos são necessários dominar – (2º passo); não seria a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos

anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de dados (pedagogia nova), mas apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social: instrumentalização (apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam para se libertar das condições de exploração em que vivem) – (3º passo); não será a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova), mas a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. O 4º passo é chamado de catarse, ou seja, incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social; e, o 5º passo não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova), mas a própria prática social, ou seja, ela é o ponto de partida e o ponto de chegada. A prática social é a mesma, no sentido que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica.

Conforme Saviani, “a educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”. (p. 73)

As pedagogias tradicional e nova alimentaram a expectativa de que os métodos por elas propostos poderiam ter aceitação universal e isso porque dissociavam a educação da sociedade. Já o método que Saviani preconiza “deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos”. (p. 75)

A pedagogia proposta por Saviani, a pedagogia revolucionária, “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”. (p.76)

Para além da relação autoritária ou democrática na sala de aula

O critério para se aferir o grau de democratização no interior das escolas deve ser buscado na prática social.

Conforme Saviani, o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. (p. 78)

Para Saviani, democracia é uma conquista e não um dado.

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. Foi isso que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. (SAVIANI, 2003, pp. 78-79)

Nesse sentido, cabe ao professor rever sua própria prática pedagógica com a finalidade de contribuir para a construção de uma escola ideal, na qual a teoria esteja articulada com a prática visando a transformação social.

No quarto capítulo o autor nos apresenta as “Onze Teses sobre Educação e Política”.

Diferenças e relações entre educação e política: o objetivo da educação é convencer e o da política é vencer; na educação, o educador acredita que está agindo para o bem dos educandos e estes não vêm o educador como adversário. Já no plano político, a rebeldia da classe dominada tende a ser interpretada pela classe dominante como rebelião e, como tal, reprimida pela força. Acontece que, mesmo com essas diferenças, a relação entre educação e política é uma relação íntima, elas são inseparáveis. Podemos dizer que existe uma relação interna e outra externa entre elas. A relação interna se caracteriza pelo fato de que toda prática pedagógica possui uma dimensão política assim como toda prática política possui uma dimensão educativa.

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação fortalece (ou enfraquece) por referência os antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta.

A dimensão pedagógica da política envolve, pois a articulação, a aliança entre os não antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos. (SAVIANI, 2003, pp. 83-84)

Quanto a relação externa entre educação e política, Saviani nos mostra que: 1) a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infra-estrutura

dos serviços educacionais, etc. e, 2) a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, à difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organização políticas de diferentes tipos, etc. (p.85).

Enfim, educação e política são práticas distintas, mas inseparáveis que estão dentro de um mesmo contexto: a prática social.

Segundo Saviani, “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (p. 88). E, ainda, só se pode afirmar que “a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política”. (p. 91)

Apresentaremos agora as onze teses sobre educação e política:

Tabela 7
Onze Teses sobre Educação e Política (Dermeval Saviani)

TESE	COROLÁRIO	OBSERVAÇÃO
Tese 1: Não existe identidade entre educação e política.	Educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si.	
Tese 2: Toda prática educativa, contém inevitavelmente uma dimensão política.		
Tese 3: Toda da prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.		As teses 2 e 3 decorrem necessariamente da inseparabilidade entre educação e política afirmada no corolário da tese 1.
Tese 4: A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa.		

Tabela 7 (Cont.)
Onze Teses sobre Educação e Política (Dermeval Saviani)

<p>Tese 5: A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política.</p>		<p>As teses 4 e 5 decorrem necessariamente da efetiva distinção entre educação e política afirmada no corolário da tese 1. Com efeito, só é possível captar a dimensão política da prática educativa, assim como a dimensão educativa da prática política, na medida em que essas práticas forem captadas como efetivamente distintas uma da outra.</p>
<p>Tese 6: A especificidade da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos.</p>	<p>A educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada na persuasão (consenso, compreensão)</p>	
<p>Tese 7: A especificidade da prática política define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos.</p>	<p>A política é, então, uma relação de dominação alicerçada na dissuasão (dissenso, repressão)</p>	
<p>Tese 8: As relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca.</p>		
<p>Tese 9: As sociedades de classes caracterizam-se pelo primado da política o que determina a subordinação real da educação à prática política.</p>		
<p>Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação.</p>		<p>Nas sociedades de classes a subordinação real da educação reduz sua margem de autonomia mas não a exclui. As teses 9 e 10 apontam para as variações históricas das formas de realização da tese 8.</p>

Tabela 7 (Cont.)
Onze Teses sobre Educação e Política (Dermeval Saviani)

<p>Tese 11: A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica.</p>		<p>A tese 11 põe-se como conclusão necessária das teses anteriores, que operam como suas premissas. Trata-se de um enunciado analítico, uma vez que apenas explicita o que já está contido nas premissas. Esta tese afirma a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política. Isto é obvio uma vez que, se a educação for dissolvida na política, já não cabe mais falar de prática pedagógica restando apenas a prática política. Desaparecendo a educação, como falar de sua função política?</p>
--	--	---

Fonte: SAVIANI, D. *Escola e Democracia*, 36. ed. 2003, pp. 89-90.

Em 1987, Saviani publica sua tese de Livre-Docência: *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Essa obra encontra-se na sua 5ª edição. A problemática dessa pesquisa se resume à pergunta: Qual o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino?

Esse estudo foi delimitado para compreender o período de 1946 e 1971 e buscou analisar o papel desempenhado pelo Parlamento brasileiro no processo de discussão e aprovação dos projetos oriundos do Poder Executivo, que culminaram nas três principais leis de ensino em vigor no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4024/61, parcialmente alterada pelas Leis 5.540/68 (Lei de Reforma Universitária) e 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus), que reformaram o ensino superior e o ensino fundamental e médio. O presente estudo não analisou os textos legais ou o teor das propostas apresentadas, isto é, “em lugar do conteúdo administrativo ou pedagógico, a ênfase será posta no significado político que assumiu a ação do Congresso quando se dedicou ao exame dos projetos de lei mencionados”. (p. 09)

Saviani detectou que a partir de 1945 temos duas fases nesse cenário de legislação educacional. Essas duas fases correspondem aos períodos pré e pós-1964.

A primeira fase diz respeito à gênese da Lei n. 4024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Nesse caso, examinaremos o Capítulo II da obra, “ *O Congresso Nacional e a Lei n. 4024/61*”, que nos mostra que o Congresso Nacional desempenhou uma função de deformação, desfigurando o projeto original, mas, ao mesmo tempo, essa função foi resultado da participação de diferentes partidos ideológicos que pressionavam os parlamentares quanto aos rumos que caberia às diretrizes e bases da educação nacional. Isto mostra a participação da sociedade civil no processo político.

Vejamos a tramitação do projeto de lei que demorou treze anos para ser aprovado,

Em síntese, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deu entrada no Congresso em 29 de outubro de 1948, tendo sido distribuído às comissões de Educação e Cultura (em que foi designado relator Eurico Salles) e de Finanças. Em 8 de dezembro foi remetido ao Senado para ser submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares, em que foi indicado relator o deputado Gustavo Capanema. Em longo e erudito parecer emitido em 14 de julho de 1949, Capanema, após discorrer sobre o “sentido constitucional das diretrizes e bases da educação nacional”, sobre os “sistemas de ensino locais”, a “tendência centralizadora das federações”, o “caráter nacional da educação” e a “dispersão da ordem pedagógica”, conclui que o projeto deveria ser refundido ou emendado. À luz desse parecer, diversas emendas foram apresentadas na Comissão Mista de Leis Complementares.

Entretanto, a consequência do Parecer Capanema foi o arquivamento do projeto. Em 17 de julho de 1951, a Câmara solicita o desarquivamento da Mensagem n. 605 e, como o Senado respondera que o processo fora extraviado, determina a reconstituição do processo.

Desarquivada a Mensagem, o processo tramita na Comissão de Educação e Cultura por cerca de cinco anos e meio. Somente na reunião do dia 14 de novembro de 1956 é apresentado o relatório da subcomissão encarregada de estudar o projeto das Diretrizes e Bases, cujo redator foi o deputado Lauro Cruz. E finalmente, na sessão do dia 29 de maio de 1957, inicia-se no plenário da Câmara, a discussão do projeto que recebeu o n. 2.222/57. (SAVIANI, 2002, pp. 35-36)

O projeto de lei que deu entrada no Congresso Nacional em 29 de outubro de 1948, chegou ao plenário da Câmara em maio de 1957, já bastante emendado e, desta data até 08 de novembro de 1958, o projeto recebeu mais oito emendas.

Em 26 de novembro de 1958, Perilo Teixeira encaminhou à subcomissão relatora um substitutivo ao projeto n. 2.222/57, que ficou conhecido como “Substitutivo Lacerda”.

Em 4 de dezembro de 1958, Coelho de Souza, presidente da comissão de Educação e Cultura, solicita prazo de 24 horas para que a subcomissão relatora pudesse se pronunciar sobre as emendas e, em 9 de dezembro do mesmo ano, por falta de tempo e por não ter sido publicada as emendas, pede a retirada do projeto da ordem do dia. (p. 37)

Assim, retirado da ordem do dia, na sessão de 10 de dezembro de 1958, para publicação, o projeto foi imediatamente publicado e já em 11 de dezembro de 1958 iniciava-se a discussão única do projeto n. 2.222, que se prolongaria por duas sessões consecutivas (p. 44). E, a novela da tramitação desse projeto de lei parece não ter fim. Vejamos,

[...] logo no início da segunda sessão, Lacerda apressa-se em solicitar a retirada do projeto da ordem do dia por 48 horas. Tratava-se de um expediente acionado para ganhar tempo. Com efeito, como salientou Nestor Jost, pretendia-se na verdade protelar a discussão por mais alguns meses, uma vez que dentro das 48 horas requeridas ocorreria a última sessão ordinária daquela legislatura. (SAVIANI, 2002, p. 45)

Dessa forma, o projeto não foi votado ao término das 48 horas, “tendo surgido, ao arrepio do regimento, um novo substitutivo. E o projeto só voltaria a ser discutido em maio-junho de 1959” (p. 45).

A redação final do novo substitutivo foi finalizada em 10 de dezembro de 1959 e a votação ocorreu em janeiro de 1960, isto é, mais de um ano depois de concedido o adiamento por 48 horas.

O projeto aprovado pela Câmara dos Deputados foi encaminhado ao Senado e lá “recebeu 238 emendas, além do substitutivo Nogueira da Gama. Apenas algumas emendas foram aprovadas. O substitutivo Nogueira da Gama foi rejeitado em sessão realizada no dia 3 de agosto de 1961” (p. 46).

Foram treze anos de tramitação para ser aprovado o projeto de lei no Congresso Nacional e, “em síntese, pode-se concluir que o texto convertido em lei representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação” (p. 46).

Saviani considera que essa estratégia está inserida no contexto da “democracia restrita”:

[...] desde a queda do Estado Novo até 1964, o país viveu um clima de “abertura democrática”. Contudo, era uma experiência democrática da qual estavam ainda distantes as massas populares. Tratava-se, pois, de uma democracia restrita às elites. (SAVIANI, 2002, p. 46)

Dando continuidade ao desenvolvimento do presente estudo realizado pelo Prof. Saviani, passamos agora a analisar a segunda fase (pós-1964) que é marcada pela gênese das Leis 5.540/68 e 5.692/71, na qual o Congresso Nacional desempenhou uma “função de preservação, garantindo e aperfeiçoando a orientação impressa aos projetos originais”. (p. 146) Essa função de preservação se deu porque os agentes que construíram os projetos de leis eram agentes passivos, não-críticos que, de certa forma, “obedeciam” as vontades do governo impressas em um regime militar. Por esse motivo também não se alterava tanto os textos dos projetos originais, pois a sociedade civil não participava do processo político.

Para analisar essa segunda fase, abordaremos os capítulos três e quatro que tratam das Leis 5.540/68 (capítulo três) e 5.692/71 (capítulo quatro). Nesses capítulos vimos que as duas leis foram frutos de estudos dos Grupos de Trabalho (GT's) criados, por decreto presidencial, para fins de apresentarem projetos de leis que viessem a cumprir os objetivos de: 1) *Objetivo do GT que elaborou o projeto que deu origem a Lei n. 5.540/68*: garantir a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (p.58) e, 2) *Objetivo do GT que elaborou o projeto que deu origem a Lei n. 5.692/71*: estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial. Ambos os projetos de lei deram entrada no Congresso Nacional para serem apreciados em “regime de urgência”, portanto, em sessões conjuntas do Senado e da Câmara dos Deputados, e no prazo de quarenta dias, findo o qual, não havendo deliberação dos parlamentares, o projeto estaria aprovado por decurso de prazo.” (p. 112)

No capítulo III, “*O Congresso Nacional e a Lei n. 5.540/68*”, vimos que, diferentemente do que aconteceu no processo de tramitação do projeto de lei que, aprovado, recebeu o n. 4.024/61, no qual o texto original foi bastante alterado devido ao fato de diferentes organismos da sociedade civil se manifestarem no Congresso Nacional, pressionando-o na direção do atendimento de seus interesses específicos, no processo de tramitação do projeto que resultou na

Lei n. 5.540/68 esteve ausente a sociedade civil, isso porque o Grupo de Trabalho que elaborou o projeto não expressava um caráter crítico e se portava como fiel ao modelo militar, praticando um regime de “democracia excludente”, na qual “não se registra manifestação alguma dos órgãos da sociedade civil, quaisquer que sejam eles” (p. 88). Isto é, “amplos setores da sociedade civil são deliberada e sistematicamente excluídos do processo político.” (p. 148)

No capítulo IV, “*O Congresso Nacional e a Lei n. 5.692/71*”, vimos que o projeto que deu origem a Lei n. 5.692/71 foi elaborado pelo GT que foi instalado em 15 de junho de 1970 e teve prazo de sessenta dias para apresentar seu relatório e anteprojeto de lei.

Dentro do prazo, mais precisamente em 14 de agosto de 1970, o Grupo de Trabalho (GT) encaminhou o documento ao ministro da Educação e Cultura, este o submeteu à apreciação do Conselho Federal de Educação que enriqueceu o documento com emendas oportunas. Dessa forma, o anteprojeto de Lei foi ampliado de 66 para 86 artigos e os acréscimos ocorreram no capítulo “Do financiamento”. Daí resultou o projeto de lei que fixou as diretrizes e bases para o ensino de fundamental e médio.

Além dessa ampliação de artigos, os parlamentares apresentaram um grande número de emendas,

Se o grande número de emendas, que atingiu o total de 357, exigiu do relator muito trabalho para tomar conhecimento do seu conteúdo, a reduzida qualidade das mesmas certamente facilitou-lhe a tarefa. Com efeito, grande parte delas era inócua e outras chegavam mesmo a ser esdrúxulas. (SAVIANI, 2002, p. 114)

As emendas e o substitutivo decorrentes do processo de tramitação do projeto no Congresso foram colocadas em discussão na sessão do dia 27 de julho de 1971. A discussão do projeto apontou apenas dois destaques irrelevantes e quanto a redação final do texto e “não houve quem quisesse usar a palavra” (p. 118). Dessa forma, o texto foi votado e imediatamente aprovado na Câmara e no Senado. Assim, em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei n. 5.692/71.

Saviani nos mostra que ao analisar os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) e os da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n. 5.692/71), temos aí objetivos coincidentes na sua formulação e o autor justifica isso da seguinte forma,

A Lei n. 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964. E, como já registramos no capítulo anterior, tal ruptura política constituía uma exigência para a continuidade da ordem socioeconômica. Considerando-se essa continuidade no âmbito socioeconômico, é compreensível que haja uma continuidade também no que diz respeito à educação. E isto está refletido na legislação. (SAVIANI, 2002, p. 119)

Mais adiante ele afirma que,

Portanto, o próprio enunciado explícito dos objetivos nas Leis 4.024 e 5.692 revela uma continuidade entre ambas, continuidade que reflete no âmbito educacional a continuidade da ordem socioeconômica de que foi avalista o golpe de 1964. (SAVIANI, 2002, p. 121)

Saviani nos mostra que há, ainda, outro indicador de continuidade entre as leis,

Um indicador da continuidade do valor social da educação é a manutenção em vigor das diretrizes gerais definidas pela Lei n. 4.024/61 nos cinco primeiros títulos, onde está consubstanciada a orientação fundamental que deveria presidir a organização da educação escolar brasileira em seu conjunto. Por seu turno, a nova estrutura funcional, financeira e didático-pedagógica, preconizada para os ensinos de 1º, 2º e 3º graus, constitui indicador do ajustamento da educação à ruptura política levada a cabo pelo movimento militar de 1964. (SAVIANI, 2002, p. 147)

Saviani faz uma distinção entre os objetivos proclamados e os objetivos reais das leis que fundamentam a educação, mostrando que os objetivos proclamados na Lei n. 4.024/61 não foram revogados pelas Leis 5.540 e 5.692, mas os objetivos reais tomaram outro rumo, “dado que a continuidade socioeconômica exigiu uma ruptura política, esta inevitavelmente, marcou as duas últimas leis. Conseqüentemente, a inspiração liberalista que caracterizava a Lei n. 4.024 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei n. 5.692 quanto na Lei n. 5.540.” (p. 122)

Ao concluir seus estudos, o Prof. Saviani nos apresenta o significado político do papel do Congresso Nacional na elaboração das Leis 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71.

Como já evidenciamos anteriormente, vimos que existiram duas fases (pré e pós-1964), na qual a primeira fase tivemos uma “democracia restrita”, isto é, “embora circunscrita às elites, o jogo democrático deu-se de modo aberto, possibilitando uma crescente participação da sociedade civil no processo político” (p. 147). Na segunda fase, tivemos uma “democracia excludente”, na qual “amplios setores da sociedade civil são deliberada e sistematicamente excluídos do processo político”. (p. 148)

O quadro abaixo sintetiza as duas fases apresentadas pelo Prof. Saviani:

Primeira Fase	Segunda Fase
<p>Lei n. 4.024/61</p> <p>Pré-1964</p> <p><i>Função desempenhada pelo Congresso:</i> deformação, desfigurando o projeto original. “A função de ‘deformação’ decorreu da representação no Congresso Nacional de diferentes grupos da sociedade civil com interesses conflitantes.” (p. 149)</p> <p>Democracia restrita</p> <p>Liberalismo: “ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso.” (p. 122)</p> <p>“A sociedade civil ganhava crescente representatividade perante a sociedade política.” (p. 149)</p>	<p>Leis n. 5.540/68 e 5.692/71</p> <p>Pós-1964</p> <p><i>Função desempenhada pelo Congresso:</i> preservação, garantindo e aperfeiçoando a orientação impressa aos projetos originais. “A função de ‘preservação’ decorreu da cooptação exercida pelo Executivo em relação aos membros do Poder Legislativo.” (p. 149)</p> <p>Democracia excludente</p> <p>Tecnicismo: “No âmbito educacional a ‘democracia excludente’ expressou-se através da adoção e difusão da ideologia tecnicista e do controle tecnocrático cujo pressuposto era a consideração da educação como uma questão técnica e não política.” (p. 148)</p> <p>“Ocorreu uma hipertrofia da sociedade política em detrimento da sociedade civil. A primeira sufocou a segunda no âmbito da organização e funcionamento do Estado.” (p.149)</p>

Entre outras obras publicadas, destacamos também a publicação do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, em 1991. Na verdade, “Escola e democracia” foi o pano de fundo, a introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica. Neste sentido, essa obra dá continuidade e complementa as análises apresentadas no livro “Escola e democracia”.

Notamos que o autor sempre trabalhou na perspectiva de uma busca por alternativas à pedagogia dominante, aprofundando a discussão destas teorias, detectando seus limites e buscando sua superação.

O termo “histórico-crítica” surgiu da necessidade de uma pedagogia com caráter crítico e enraizamento histórico. Esta pedagogia se fundamenta no materialismo histórico, mas não apenas baseada em Marx, como também nos demais clássicos em geral, discutindo suas contribuições

junto à cultura, à filosofia e à pedagogia, uma vez que Marx não trabalhou diretamente com as questões pedagógicas. Notamos a necessidade de entender como que, historicamente, os processos pedagógicos foram surgindo; como as pedagogias e correntes se formularam e, nesse sentido, vimos que a perspectiva histórica é determinante para que se possa compreender o modo de se situar historicamente diante dos processos educacionais.

No capítulo I, “*Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*”, vimos que o que diferencia o homem dos outros animais é a necessidade deste precisar produzir sua própria existência: “em lugar de adaptar-se à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho.” (2003, p.11)

Verificamos no referido texto, a diferença entre “trabalho material” e “trabalho não-material”. O primeiro, refere-se ao trabalho para adquirir os bens materiais, necessários para a subsistência material; o segundo, refere-se à produção do saber, uma vez que, o homem para produzir precisa idealizar os objetivos da ação e, sendo assim, o trabalho não-material caracteriza-se pela produção de idéias, conceitos, valores, habilidades. A educação situa-se nessa categoria do trabalho (não-material), mas é importante ressaltarmos que existem duas modalidades relacionadas com a produção não-material: a) atividades em que o produto se separa do produtor (ex.: livro); b) atividades em que o produto não se separa do ato de produção (ex.: professor x aluno), ou seja, a aula é produzida pelos professores e consumida pelos alunos ao mesmo tempo.

Falar da natureza da educação é esclarecer que ela é um fenômeno próprio dos seres humanos, é uma exigência do processo de trabalho e “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (2003, p.15)

A respeito da especificidade da educação, vimos que a “própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação” e a escola existe porque as novas gerações querem adquirir o conhecimento sistematizado e é na escola que acontece a socialização do saber; é na escola que se produz o saber elaborado, ou seja, que se desenvolve o conhecimento.

Ainda no primeiro capítulo, o autor nos fala sobre a necessidade de se refletir sobre o que é realmente essencial para o currículo da escola. Percebemos a necessidade de definir na escola o

que é curricular (essencial) e extra-curricular (não essencial), para que as atividades curriculares ganhem maior “peso” que as extra-curriculares. O que é considerado “principal” não pode perder seu lugar para o “secundário”. Para exemplificar essa situação, pode-se citar as comemorações que constam nos calendários escolares: é semana disso, daquilo; recesso disso, daquilo; comemoração disso, daquilo... Enfim, em muitas instituições encontram-se tempo pra tudo, menos para os estudos. Pode-se dizer ainda, que a escola se tornou um “mercado de trabalho”, pois além de substituir atividades principais (saber elaborado, construção do conhecimento) pelas secundárias (comemorações extracurriculares), atende aos interesses corporativistas trazendo vários tipos de profissionais para a instituição escolar (dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, nutricionistas, etc).

As escolas brasileiras precisam colocar como objetivo a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado, esse é o seu papel, a sua função. E, não basta apenas ter esse objetivo, deve-se saber como transmitir o conhecimento para que a criança que não tinha domínio algum possa, gradativamente, atingir esse domínio.

Concluindo este primeiro capítulo, percebemos que, num primeiro momento, a educação acontece naturalmente, historicamente; o homem vai aprendendo e internalizando ações até surgir a escola, que é um aspecto da educação. A escola participa da natureza própria do fenômeno educativo. Diante disso, entende-se a especificidade da educação enquanto conhecimentos, idéias, valores, etc., sendo estes, elementos necessários para a formação do homem, da humanidade. E esses conhecimentos, essas idéias, seriam uma forma de “segunda natureza” que vão se produzindo, na medida que os homens vão construindo suas práticas pedagógicas, historicamente, diante de suas relações sociais.

O segundo capítulo, “*Competência Política e Compromisso Técnico*”, resultou de uma intervenção realizada pelo autor na polêmica levantada pelo livro de Guiomar Namó de Mello, “Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político”, objetivada na crítica de Paolo Nosella, publicada no artigo “Compromisso político como horizonte da competência técnica”.

A polêmica gira em torno da expressão “competência técnica”, que aparece na tese central do livro de Guiomar quando sugere que “a passagem do senso comum à vontade política se dá pela mediação da competência técnica” (2003, p.27). A partir dessa afirmação surgiram críticas dizendo que Guiomar poderia estar defendendo a pedagogia tecnicista.

Para Guiomar, “competência técnica” é “o manejo competente, teórico e prático de todo conhecimento organizado sobre a escola”. Na verdade, ela ultrapassa os limites da pedagogia tecnicista, pois essa sua expressão, “competência técnica”, tem um sentido não tecnicista, uma vez que, ela não pretende aplicar regras mecanicamente à tarefas rotineiras, mas sim, compreender o domínio teórico e prático dos conhecimentos que regem a educação escolar (não no sentido da educação em geral, mas sim, da educação “escolar”).

Falamos, anteriormente, sobre o significado de “competência técnica”, agora veremos o que significa a expressão “compromisso político” para a Guiomar.

Para ela, o aspecto político está inserido na escola “de ponta a ponta”. Vimos que a competência técnica é política e é justamente por isso que se “produziu a incompetência técnica dos professores”. Por essa oposição, os professores foram, aos poucos, perdendo seus instrumentos de trabalho: o “saber” (conteúdo) e o “saber fazer” (método), restando-lhes apenas uma “técnica sem competência”.

Diante dessa realidade, torna-se necessário refletir sobre a política educacional e procurar entender que, no fracasso escolar dos alunos, não são os professores os responsáveis, eles também são vítimas nesse processo e são vítimas devido à incompetência profissional que o próprio sistema educacional brasileiro gerou.

Tanto Paolo como Guiomar, acreditam que para resolver esse problema seria necessário “uma questão política que implica a organização coletiva dos professores”. Além disso, há também a necessidade de os professores conquistarem a competência profissional.

Guiomar acredita que “a função política da educação escolar se cumpre pela mediação da competência técnica”. Ela afirma que,

A competência técnica, o saber fazer bem, é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos em si da educação escolar. É com ela, a competência, e com ele, o sentido político em si, que pretendo trabalhar na interpretação dos dados empíricos acerca das representações dos professores, tomando-os como uma das condições escolares. (MELLO, 1982, p. 34 apud SAVIANI, 2003, p. 34)

Ao falarmos em mediação, precisamos entender que a competência técnica está no meio do compromisso político ou, ainda, que ela é a mediação para se realizar o compromisso político. Resumindo, “a competência técnica é um momento do compromisso político (com a condição de entender a palavra momento como uma categoria dialética).” Sendo assim, percebemos que a

competência técnica é uma das formas pela qual se realiza o compromisso político e, não a única. Vimos que a competência técnica é importante e necessária, mas não suficiente, ela “significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer.” Para se assumir o compromisso político precisa ser competente na prática educativa,

[...] ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua atuação competente (...) Por esse caminho, o professor vai desenvolvendo sua consciência real em direção à consciência possível e ganha condição de passar do sentido político em si para o sentido político para si de sua ação pedagógica. (SAVIANI, 2003, p.37-38)

Guiomar “aposta”⁵ que para resolver a questão do fracasso escolar nas instituições de ensino torna-se necessário aplicar estratégias técnicas adequadas, é preciso que o professor saiba utilizar os métodos adequados para que as crianças possam assimilar os conteúdos ministrados. É preciso, também, garantir o acesso às crianças e, ainda, sua permanência na escola por maior tempo possível.

Analisando agora a visão de Paolo, notamos que ele subordina a competência técnica ao compromisso político, apesar de reconhecer a importância da competência técnica. Para ele, o compromisso político é um horizonte que está longe de ser atingido, por isso, destaca a importância do trabalho de reflexão crítica, que é uma tarefa difícil,

[...] novas competências técnicas não surgirão espontaneamente, pois são fruto de longo trabalho. Passa-se pela crítica cerrada às tecnologias historicamente geradas na esfera dos interesses das atuais classes dominantes e a incorporação de elementos valiosos da cultura passada se dará de forma original e dentro do espírito divergente e oposto. (NOSELLA, 1983, p. 94 apud SAVIANI, 2003, p.48)

Para Paolo, “o horizonte político determina a qualidade, o sinal (positivo ou negativo), o sentido e o conteúdo da competência técnica” e é “pela competência técnica que o compromisso político se realiza”.

^{5 5} Para Guiomar “*uma aposta é mais do que uma hipótese e muito menos que uma certeza*”. (MELLO, 1982, pp. 146-147 apud SAVIANI, 2003, p. 39)

De acordo com a afirmação acima, notamos que Paolo também defende o conceito de mediação, onde a função política da escola se cumpre pela competência técnica,

Esse saber-fazer não pode ser um momento que precede o horizonte político, pelo contrário, ele é já uma concretização de uma determinada linha política. Todo saber-fazer contém certa visão de mundo e é um ato político no qual se concretizam certas intenções sociais gerais. (NOSELLA, 1983, p. 96 apud SAVIANI, 2003, p.50)

Falando sobre o conceito de mediação, Saviani nos mostra que,

[...] afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula. (SAVIANI, 2003, p.51)

Encontra-se uma pergunta interessante nesse contexto: quem tem medo da competência técnica e do compromisso político? E a resposta é: a classe dominante. Tanto é que, para preservar seus interesses, produziu a incompetência para que assim, pudesse impossibilitar a concretização de um compromisso político transformador.

Contrapondo as expressões “competência técnica” e “compromisso político”, Saviani afirma que,

[...] não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso. (SAVIANI, 2003, p. 53)

No terceiro capítulo, “*A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira*”, percebemos a diferença entre a pedagogia histórico-crítica e a visão crítico-reprodutivista. Enquanto a pedagogia histórico-crítica pretende “articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista”, a visão crítico-reprodutivista “revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não

tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo.” (2003, p.67)

E, no sentido de superar esta visão crítico-reprodutivista, foi crescendo a exigência de se buscar uma análise do problema educacional no sentido de orientar, alterar e possibilitar uma prática pedagógica em que os interesses populares pudessem ter a oportunidade de transformar a sociedade.

Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico. (SAVIANI, 2003, p. 70)

Várias críticas sobre a pedagogia histórico-crítica foram levantadas. A primeira falsa dicotomia refere-se a questão de forma e conteúdo. Esta crítica gira em torno de que esta concepção desconsidera as formas e os métodos pedagógicos. Saviani afirma o contrário, para a pedagogia histórico-crítica, o essencial é a questão dos métodos, pois pedagogia “significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura” e, para inseri-la na cultura, o essencial é o método.

A questão central da pedagogia não são os conteúdos, mas sim, descobrir formas de transmitir o conhecimento aos alunos num processo adequado a essa assimilação (não é o conteúdo, mas a forma de apresentar o conteúdo).

A segunda objeção refere-se a questão da socialização do saber produzido: “falar em socialização do saber elaborado é voltar a Durkheim, que já dizia que a função da escola é socializadora”. Saviani nos mostra que é preciso considerar em que contexto a expressão acima está sendo utilizada. Ele nos mostra que, se fosse para generalizar, poderíamos afirmar que “Marx é durkheimiano e que todos os socialistas são durkheimianos, porque a bandeira básica da luta do socialismo é a socialização dos meios de produção”. (2003, p.76)

Há uma certa diferença entre produção do saber e elaboração do saber e Saviani nos esclarece isso da seguinte forma: no primeiro caso, esta produção acontece nas relações sociais e, quando se fala em elaboração do saber, refere-se ao saber expressar de forma elaborada o saber que surge na prática social. Vejamos,

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. Assim, a questão da socialização do saber, nesse contexto, jamais poderia ser assimilada à visão do funcionalismo durkheimiano, porque se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx. (SAVIANI, 2003, p. 77)

A terceira crítica gira em torno do “*saber versus consciência*”. Criticam que a pedagogia histórico-crítica considera mais importante a aquisição do saber do que a consciência crítica, mas ainda não perceberam que a própria “consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber”. (2003, p.78)

A quarta crítica refere-se ao “*saber acabado versus saber em processo*”. Segundo essa crítica, a pedagogia histórico-crítica defende a visão de um saber pronto e acabado, onde só resta transmiti-lo. Saviani nos mostra que “o saber é produzido socialmente e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais.” (2003, p.78)

Vimos que, quando se fala de socialização de um saber, podemos afirmar que exista um saber, mas não que seja acabado, mas sim um saber em transformação, pois esse saber se origina das relações sociais e estas estão sempre em transformação.

A quinta dicotomia gira em torno do “*saber erudito versus saber popular ou ponto de partida versus ponto de chegada*”. Há críticas que afirmam que a pedagogia histórico-crítica valoriza mais a cultura erudita do que a cultura popular. Saviani nos esclarece que a cultura popular é verdadeira, autêntica, pois é a forma de viver do povo, enquanto a cultura erudita é uma cultura artificial. Vimos que o saber erudito não é totalmente dominado pela burguesia e nem o saber popular é puramente popular. O que faz superar essa objeção é que “o povo tem acesso ao saber erudito (...) A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita que passou a ser dominada pela população”. (2003, pp.79-80)

Concluindo, notamos que o povo precisa de escola para ter acesso ao saber erudito, sistematizado e para ter possibilidades de expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.

O quarto capítulo trata da “*Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar*”. Este capítulo se inicia com uma explicação sobre a expressão “histórico-crítica”,

[...] o que eu quero traduzir com a expressão histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2003, p.88)

Para melhor compreender como surgiu essa concepção, o autor nos mostra a trajetória da educação brasileira, que se desenvolveu por influência da pedagogia católica (jesuítas) até 1759. Os jesuítas exerceram o monopólio da educação até este período, depois foram expulsos por Marquês de Pombal e, a partir deste momento, entra em cena a pedagogia tradicional (leiga), apesar da influência católica nunca ter deixado de existir, apenas deixou de exercer o domínio sobre a educação.

A partir de 1920, a educação é influenciada pela Escola Nova e, depois de promulgada a Constituição de 1934, a Escola Nova ganha cada vez mais espaço na educação brasileira. Essa predominância sobre a educação vai até 1960, quando surge uma outra tendência, que é a pedagogia tecnicista (eficiência, produtividade e racionalidade). Essa pedagogia reestruturou o ensino superior, principalmente reformulando o curso de pedagogia que, a partir desse momento, deixou de centralizar-se na formação básica. Assim, o curso de pedagogia passou a ser organizado com base na formação de técnicos e visava mais as habilitações profissionais. Diante desse cenário, surgiram os críticos a essa pedagogia autoritária e tecnocrática. Esses críticos buscavam apoio na concepção crítico-reprodutivista que tinha como principais representantes: Bordieu e Passeron com a obra “A reprodução” (1970), Althusser com o artigo “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado” (1969) e Baudelot e Establet com o livro “A escola capitalista na França” (1971).

Devido à influência dessas obras, passou-se a evidenciar uma crítica da educação baseada no papel de reprodução das relações sociais de produção (caráter reprodutivista).

Para entender melhor este termo, “crítico-reprodutivista”, buscaremos, no texto, o esclarecimento que o próprio autor fornece aos seus leitores,

Chamo essa corrente de crítico-reprodutivista porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não-críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (nesse sentido, nós poderíamos dizer que a pedagogia tradicional, assim como a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, são não-críticas). Mas, além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital. Esta concepção serviu para municiar a denúncia da pedagogia oficial dominante e, no período entre 1975 e 1978, era confundida com a concepção dialética. (SAVIANI, 2003, pp. 90-91)

A partir do final da década de 1970, os professores começaram a perceber que a pedagogia existente era insuficiente e inadequada. Perceberam que precisavam buscar novas alternativas e uma pedagogia que não fosse apenas reprodutora da situação vigente, mas que fosse adequada aos interesses da maioria que era explorada pela classe dominante.

E foi nesse contexto que surgiram as críticas à concepção crítico-reprodutivista, colocando em evidência seu caráter mecanicista (não dialético). A concepção crítico-reprodutivista não considerava que a sociedade se encontrava em transformação e que a educação interferia sobre essa sociedade podendo contribuir para sua própria transformação.

Percebemos que a pedagogia histórico-crítica era, justamente, a tradução da passagem da visão-mecanicista para uma visão crítico-dialética da educação. Saviani nos mostra que,

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-aistórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação é o que queremos traduzir com a expressão pedagógica histórico-crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular com uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão pedagógica histórico-crítica. (SAVIANI, 2003, p. 93)

Vimos que a partir da sociedade moderna, era a educação escolar que predominava: “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.” (2003, p. 98)

Não se deve fazer da escola uma “agência de assistência social” deixando o saber elaborado em segundo plano, pois é isso que a classe dominante quer.

Vimos, ainda, que a escola deve objetivar-se em cumprir suas atividades essenciais, ou seja, objetivar-se no conhecimento. As demais atividades, como por exemplo, as comemorações diversas, são atividades extra-curriculares, portanto, não essenciais.

Saviani finalizou este capítulo dizendo que,

[...] na sociedade atual, pode-se perceber que não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação.

(...) A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. (SAVIANI, 2003, pp. 102-103)

O quinto capítulo trata da “*Materialidade da Ação Pedagógica e os Desafios da Pedagogia Histórico-Crítica*”. Vimos a necessidade de distinguir, primeiramente, a produção material da não-material, uma vez que, tratar da materialidade da ação pedagógica não significa negar o caráter não-material do trabalho educativo, apesar de que a ação que é desenvolvida pela educação realiza-se sobre um suporte material.

A produção não-material se divide em duas categorias: na primeira, o produto se separa do produtor (ex.: livro) e na segunda, o produto não se separa do produtor (ex.: a atividade do médico, a medicina).

O autor nos esclarece a importância da ligação entre prática e teoria e vice-versa,

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. (SAVIANI, 2003, pp. 107-108)

Tratando da questão da materialidade da ação pedagógica veremos três grandes problemas abordados sobre esse plano: 1) a ausência de um sistema de educação; 2) uma prática que incorpore “ingredientes” teóricos organizacionalmente; 3) a descontinuidade.

O primeiro problema apresentado (ausência de um sistema de educação), trata-se de uma questão que vem desde o final do século XIX. O Brasil não organizou seu sistema nacional de ensino como os demais países e isso fez com que ele ficasse atrasado em matéria de educação. Esse atraso nos rende, até hoje, sérios problemas educacionais. Um deles, por exemplo, é o alto índice de analfabetismo, lembrando que o Brasil é considerado um dos países com os maiores índices. Saviani nos explica que,

[...] desobrigando-se da instrução escolar através da não-preocupação com a implantação de um sistema nacional de ensino, nosso país acabou por gerar um déficit histórico imenso e secular, de tal modo que o Brasil ainda é um dos países com maiores índices de analfabetismo. E esse problema foi-se acentuando-se, uma vez que, a medida que o tempo passava, as questões relativas ao aumento do analfabetismo também se agravavam. (SAVIANI, 2003, p.111)

Apesar do Brasil possuir um patamar legal significativo com relação às verbas destinadas à educação, esse orçamento não é suficiente, justamente devido ao déficit histórico. Se o país não tivesse esse atraso referente à implantação e desenvolvimento de um sistema de ensino, esse orçamento acarretaria a universalização do ensino fundamental, ou seja, se o sistema já estivesse sido implantado e se estivesse operando, as crianças em idade escolar teriam acesso à escola permanecendo nela até o término do período que a Constituição define como obrigatório. A realidade de nosso país é que não existe um sistema implantado e por isso as crianças mal chegam às escolas e, aquelas que chegam, não conseguem concluir seus estudos.

Diante dessa realidade, chega-se à conclusão que, como o sistema não está implantado, o percentual definido na Constituição não é suficiente para implantar o referido sistema. Sem contar com a agravante que são os inúmeros casos de desvios de verbas.

Saviani nos mostra que essa situação também afeta a formação de professores,

Isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldades para a teoria, como estou tentando mostrar. Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para sua verificação em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para o trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado. Em verdade, nós nem chegamos ainda a poder discutir o problema qualitativo dado que o déficit quantitativo é de tal ordem que esse problema não pode sequer ser posto. Esse é um desafio para a pedagogia histórico-crítica na medida em que põe diante dela limites ao seu próprio desenvolvimento teórico. Mas é um desafio também no segundo sentido apontado na abertura deste texto, porque a obriga a tomar consciência desse estado de coisas, visando a compreender suas causas e acionar não só explicações, mas os mecanismos possíveis de enfrentamento desse tipo de situação. (SAVIANI, 2003, p.116)

O segundo problema a ser discutido refere-se a organização do sistema e das escolas. Pensando na organização do sistema educacional, vimos a necessidade de pressionar o Estado e a sociedade no intuito de mostrar-lhes que a educação deve ser prioridade no Brasil e que todos os responsáveis devem se organizar para destinar os recursos necessários para suprir esse déficit. Por outro lado, mesmo sabendo o que precisa ser feito, torna-se difícil concretizar esse objetivo, pois a situação precária desse sistema compromete a organização do próprio trabalho docente, ou seja, tem-se consciência do problema e sabe-se como deve ser resolvido (temos a teoria), mas na prática é muito difícil solucioná-lo.

Diante das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira, a pedagogia histórico-crítica surge com o objetivo de orientar a prática educativa.

É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que se procura compreender os limites da educação vigente e ao mesmo tempo superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto a organização do sistema de ensino quanto ao

desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-aluno no interior das escolas. (SAVIANI, 2003, p. 119)

Para atingir o objetivo de transformar o atual sistema, com intuito de oferecer uma elevação da qualidade do ensino público, é preciso que as escolas estejam bem organizadas; que as equipes, as secretarias de educação estejam dispostas a trabalhar com seriedade, buscando uma orientação teórica fundamentada historicamente.

Saviani nos mostra que a organização do espaço educativo é essencial para que se tenha um ambiente “saudável”, ou melhor, propício para o estímulo intelectual.

Porque penso que um aspecto fundamental da área educacional é organizar o espaço pedagógico, o campo de atuação, de tal modo que se constitua um ambiente de imenso e exigente estímulo intelectual. À medida que o espaço é organizado dessa maneira, os que se envolvem com os trabalhos se estimulam, passam por exigências, mas são, ao mesmo tempo, levados a vencê-las e nesse sentido progride-se, quer dizer, a educação avança, a educação produz frutos. Sem isso nós enfrentamos obstáculos que acabam impedindo que a educação produza os frutos que dela se esperam. (SAVIANI, 2003, p. 126)

O terceiro problema refere-se à descontinuidade. Vimos que, mesmo sabendo que toda criança para ser alfabetizada precisa ter continuidade para que se fixem as habilidades básicas; para que se incorporem as estruturas da cultura letrada com o objetivo de nunca mais voltarem à condição de analfabetos (mesmo que não lessem nada), os governos teimam em deixar de lado os projetos educacionais das gestões anteriores. Isso acontece porque cada governo, cada ministro, quer deixar sua marca registrada. Isso traz um enorme problema para a educação, pois quebra a continuidade do ensino.

Saviani faz a seguinte colocação a respeito desse problema,

[...] a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham seqüência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (SAVIANI, 2003, pp.128-129)

O último capítulo refere-se à questão da “*Contextualização Histórica e Teórica da Pedagogia Histórico-Crítica*”. Neste capítulo o autor traça o “nascimento” da concepção histórico-crítica mostrando sua contextualização na história da educação brasileira.

A formação desta concepção aconteceu no final da década de 70 devido à necessidade de encontrar alternativas à pedagogia dominante.

A busca por alternativas aumentava, cada vez mais, no campo educacional. Os educadores discutiam sobre os limites da visão crítico-reprodutivista, pois esta fazia a crítica do existente, mas não indicava solução e nem orientação pedagógica para a prática educativa. Sendo assim, só restava a alternativa de buscar a superação dessa concepção.

Várias conferências e seminários brasileiros de educação aconteceram a partir de 1978, com temas voltados à busca de alternativas. Saviani, que sempre participava destas reuniões, foi traçando as linhas básicas daquilo que, posteriormente, viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica.

Digamos que, a primeira fase desse processo de formação da teoria histórico-crítica, foi a publicação do livro “*Escola e Democracia*” que era o resultado de várias abordagens (pedagogia tradicional, Escola Nova, etc.) que surgiam no decorrer dos seminários e conferências brasileiras que Saviani participava. Já nesse livro, o autor traçava as linhas básicas daquilo que, posteriormente, viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica e que, até então, era denominada de pedagogia revolucionária.

Mais tarde, na PUC/SP, os alunos solicitaram a abertura de uma disciplina optativa que viesse aprofundar o estudo da pedagogia revolucionária (histórico-crítica). Foi a partir desse momento que surgiu a denominação da pedagogia histórico-crítica, pois Saviani encontrava dificuldades em propor uma disciplina denominada “pedagogia revolucionária”:

Com efeito, falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada. (SAVIANI, 2003, p. 139)

Pensou em denominar essa disciplina de “pedagogia dialética”, mas também encontrou dificuldades. Vejamos,

De fato, o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais. Mas isto não se poderia dar de forma mecânica. Teria que ser em termos dialéticos, ou seja, teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética. Mas havia o problema da ambigüidade da palavra dialética e da expressão pedagogia dialética. Essa ambigüidade tem a ver não apenas com a dialética idealista de Hegel, mas com outras versões que remontam às origens gregas em que o termo dialética aparecia como significando contraposição de idéias e aproximando-se, pela raiz da palavra, de dialógica, diálogo. Esse significado etimológico foi retomado pela orientação filosófica da fenomenologia que restabelecia a dialogicidade lançando mão da palavra dialética dentro desse contexto teórico. (SAVIANI, 2003, p.139)

Havia um livro (Schmied-Kowarzik, 1983) que tinha essa mesma denominação “*Pedagogia Dialética*” e como Saviani não tinha muita segurança sobre a orientação teórica do autor, enfim, não conhecia sua trajetória, preferiu não utilizar essa denominação.

Havia, ainda, o livro de Moacir Gadotti (1983), que era denominado “*Concepção Dialética da Educação*”.

De fato, quando foi para Genebra, Gadotti tinha uma concepção antimarxista de formação salesiana e era ligado à Sociedade dos Filósofos Católicos. Assim, ao cabo da leitura, pelos muitos temas de que trata e pelo cruzamento de correntes que, dependendo das motivações de quem as assume, podem se aproximar ou se afastar de uma pedagogia que busca se situar numa perspectiva crítico transformadora, que não se tem clareza quanto ao modo como se expressa, em termos pedagógicos, a “concepção dialética de educação”. (SAVIANI, 2003, p.140)

Diante desses fatos, o melhor a fazer era evitar a denominação “Pedagogia Dialética”. Saviani concluiu que o termo mais indicado era histórico-crítica, porque ele considerava extremamente importante o enraizamento histórico de uma teoria. Ele explica que,

Na busca da terminologia adequada concluí que a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Por que exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em

suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. (SAVIANI, 2003, pp. 140-141)

Falando da contextualização teórica da pedagogia histórico-crítica, Saviani nos mostra que, “trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.” (2003, p.141)

Sua base teórica é fundamentada no materialismo histórico, mas não conta apenas com as contribuições de Marx, pois este não trabalhou diretamente com as questões pedagógicas. Acredita ser necessária a discussão com os outros clássicos, em sentido amplo, não apenas os clássicos da cultura e da filosofia, mas também os clássicos da pedagogia. Essa discussão é muito importante, na medida em que possibilita o entendimento sobre o desenvolvimento da educação no Brasil. Para ser um bom educador é extremamente necessário compreender como se formaram os processos pedagógicos, como se formularam as pedagogias e, compreender ainda, o surgimento das correntes da pedagogia tradicional e da escola nova (porquê surgiram; para quê surgiram; em que contribuíram, etc).

Saviani considera como fonte específica da pedagogia histórico-crítica os autores Marx e Gramsci por abordarem os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico.

Em 1997, foi publicado o livro *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, que encontra-se na sua 9ª edição e, em 1998 foi publicada a obra *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*, atualmente na sua 5ª edição. Essas duas obras vêm complementar as pesquisas *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema* (resultado da tese de doutorado) e *Política e educação no Brasil* (resultado da tese de livre-docência) e, assim, formam um conjunto indispensável à compreensão global da legislação que fundamenta a educação brasileira.

Ao analisarmos a obra *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, vimos que o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional se

deu em 1987, quando Saviani, aceitando o convite da ANPEd, proferiu a conferência “Em direção às novas diretrizes e bases da educação” em sua X Reunião Anual realizada em Salvador, em 13 de maio de 1987.

Num outro momento, mais no final de 1987, Saviani, que na época fazia parte da equipe editorial da *Revista da ANDE*, foi convidado a escrever um artigo sobre a nova LDB. Ressaltamos que “tinha início aí a elaboração do projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (p.35).

Esse artigo não previa a formulação de um anteprojeto. A princípio seu objetivo era apenas conceituar a expressão “diretrizes e bases”, apresentar o seu histórico e mostrar sua importância para a educação, concluindo com a apresentação das exigências que se deveria constar na elaboração da nova LDB, mas o artigo acabou apresentando uma proposta de texto para a nova LDB. Vejamos,

À medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei. (...)

O texto em referência, após esclarecer o significado de uma lei de diretrizes e bases, apresenta justificativa da proposta apresentada e termina com uma proposta de texto para a nova LDB. (SAVIANI, 2004, p. 36)

Essa proposta apresentava avanços na legislação educacional, pois se incluía um título (Título IV) versando sobre o sistema nacional de educação estabelecendo as bases para que esse sistema se torne “algo concreto, vivo e dinâmico”. Também se aplicava um “novo conceito de educação fundamental abarcando desde as atuais creches até os umbrais da universidade”. (p. 38)

Nesse âmbito um passo importante foi dado com a regulamentação da educação infantil. Tal medida se torna indispensável a partir da conjuntura atual. Com efeito, ainda que se trate de um tipo de educação cuja forma institucional não é obrigatória, é dever do Estado atender às necessidades educacionais da população situada na faixa etária de zero a seis anos. (SAVIANI, 2004, p. 38)

Dando continuidade aos avanços da nova proposta, Saviani colocava como objetivo da educação escolar de primeiro grau a necessidade de “proporcionar a formação básica necessária à participação dos indivíduos na sociedade em que vivem”. (p. 38)

Quanto ao ensino médio, acreditava que não bastava dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento, era preciso “explicar como o conhecimento (...), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (p.39). Ou seja, é necessário “envolver o domínio não apenas do teórico, mas também do prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo” (p. 39).

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um segundo grau profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2004, p. 40)

O Prof. Saviani também apresenta uma inovação para a educação de terceiro grau,

Além, do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (...), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. Terminada a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo através da ocupação profissional ou a especialização universitária.

Ora, em lugar de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata-se de organizá-lo. É necessário, pois, que eles disponham de organizações culturais através das quais possam participar em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. Com isto, além de propiciar o clima estimulante imprescindível à continuidade do desenvolvimento cultural e da atividade intelectual dos trabalhadores, tal mecanismo funciona como um espaço de articulação entre os trabalhadores e os estudantes universitários, criando uma atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material. (SAVIANI, 2004, p. 40)

Outra questão que destacamos como positiva nessa proposta de texto para a nova LDB é referente aos recursos financeiros que, na referida proposta, é defendido que os destinos das

verbas públicas fiquem condicionados ao “pleno atendimento público, em quantidade e qualidade da escolaridade de primeiro grau” (p. 41), e não mais “em casos excepcionais” fossem destinados às entidades confessionais, filantrópicas e comunitárias, como previa o projeto da Constituição.

Com isso pretende-se colocar as coisas em seus devidos lugares, fechando o caminho para a inversão que costumava ocorrer nessa matéria quando se argumentava que tal transferência de recursos se justificaria em função da falta de vagas suficientes nas escolas públicas como prevê a atual legislação. Ora, é exatamente o contrário: a insuficiência de vagas indica justamente que as verbas públicas têm que ser destinadas à educação pública precisamente para que seja sanada a insuficiência. (SAVIANI, 2004, p. 41)

Como já afirmamos anteriormente, essa proposta de texto para a nova LDB representava um avanço para a legislação educacional do país e muito enriquecia o contexto das diretrizes e bases da educação nacional.

A proposta teve sua redação concluída em fevereiro de 1988 e, no decorrer desse ano, foi apresentada em eventos que discutiam educação.

Em outubro desse ano foi promulgada a Constituição Federal (05.10.88) e, em dezembro, o deputado Octávio Elísio, do PSDB de Minas Gerais, “apresentou na Câmara Federal o projeto de lei que recebeu o número 1.258-A/88 fixando as diretrizes e bases da educação nacional” (p. 42).

O projeto apresentado pelo deputado estava constituído do texto integral da proposta elaborada por Saviani ampliado de alguns artigos no Título IX – Dos recursos para a educação. Com essa iniciativa do deputado estava vencida a primeira batalha.

Logo após a apresentação do projeto na Câmara, o próprio Octávio Elísio acrescenta três emendas ao projeto.

Em 29 de junho de 1989, o projeto obteve parecer favorável e foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação.

Foi indicado para ser relator o deputado Jorge Hage que declarou que na história do Congresso Nacional esse foi o “mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei” (p. 57).

Ao projeto original foram anexados 7 projetos completos, isto é, propostas alternativas à de Octávio Elísio para fixação das diretrizes e bases da educação

nacional, e 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos.

Mas além dessas propostas formalmente registradas na Câmara dos Deputados, é preciso mencionar que um número incontável de sugestões dos mais diferentes tipos e oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais também foi levado à consideração do relator. (...)

Já no primeiro semestre de 1989 foram ouvidas em audiências públicas cerca de 40 entidades e instituições. E no segundo semestre do mesmo ano foram promovidos seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos do substitutivo que o relator vinha construindo. (SAVIANI, 2004, pp. 57-58)

O processo de negociação e votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados ocorreu entre 9 de maio e 28 de junho. Nesse período foi examinado artigo por artigo e o relator foi dessa forma reescrevendo o texto que deu origem ao Substitutivo Jorge Hage, tendo aprovação unânime em 28 de junho de 1990.

Saviani descreveu vários aspectos positivos desse Substitutivo, como: a abrangência da lei que incluía a educação de jovens e adultos, a educação especial, educação de populações indígenas, a formação técnico-profissional, a educação à distância; a tentativa de se configurar um sistema nacional de educação, que é o nosso grande problema, pois não temos um sistema educacional brasileiro; a regulamentação da pré-escola (educação infantil); o avanço para o ensino médio; a redução da jornada de trabalho de modo a viabilizar as condições de frequência à escola; a instituição do salário-creche; a delimitação do que pode e do que não pode ser considerado como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Saviani também nos apresenta uma análise sobre os pontos que precisavam ser revistos, mas como o processo de tramitação do projeto teria novas etapas a serem vencidas, esses pontos teriam condições de serem esclarecidos e reestruturados, pois a aprovação do Substitutivo Jorge Hage na Comissão de Educação era apenas a conclusão da primeira etapa do processo,

Aprovado na Comissão de Educação em 28.06.90, o substitutivo Jorge Hage ainda teria pela frente um longo percurso na Câmara dos deputados, passando pela Comissão de Finanças no segundo semestre de 1990, indo ao Plenário no primeiro semestre de 1991 e retornando às comissões, onde ficaria até o primeiro semestre de 1993 quando logrou aprovação final na sessão plenária da Câmara de 13.05.93. Nesse período a correlação de forças políticas se alterou, imprimindo à tramitação do projeto características bastante distintas da fase anterior. (SAVIANI, 2004, p.127)

Nesse contexto, surge uma surpresa no processo de tramitação do projeto: enquanto o Substitutivo Jorge Hage tramitava pela Câmara dos Deputados, surgiam iniciativas paralelas no Senado. Destacamos, nesse caso, o projeto Darcy Ribeiro que “havia sido elaborado com uma certa articulação com o governo Collor, tendo contado com a assessoria de membros do primeiro escalão do Ministério da Educação” (p. 129). Esse projeto foi votado e aprovado pela Comissão de Educação do Senado em 02 de fevereiro de 1993.

O Projeto Darcy Ribeiro foi considerado pelo Prof. Saviani como “Projeto Azarão”, uma vez que o que o senador pretendia era “roubar a cena da LDB no protagonismo da Câmara dos Deputados.” (p. 130)

Esse projeto representava um recuo no que se refere ao contexto das diretrizes e bases da educação nacional. Vejamos o relato do Prof. Saviani,

Com a omissão de questões da maior relevância como “o Sistema Nacional de Educação” e o “Conselho Nacional de Educação”, com uma organização da educação básica limitada a um primário de 5 anos e um ginásio também de 5 anos e com o retorno dos exames de madureza, seu autor ainda afirmava que pretendia desengessar a educação brasileira. Em verdade o que se desengessava era o governo, isto é, o Poder Executivo que ficava livre para formular a política educacional segundo as conveniências dos círculos que lhe são próximos, sem nenhum mecanismo de controle por parte da sociedade organizada. (SAVIANI, 2004, p.128)

Para reverter essa situação de aprovação do Projeto Darcy Ribeiro no Senado, que de acordo com o Regimento do Senado seria a decisão final, a menos que no mínimo oito senadores assinassem requerimentos para que a matéria fosse apreciada no Plenário, o senador João Calmon conseguiu apresentar o referido requerimento com mais de três vezes o número mínimo necessário de assinaturas. Diante disso, o senador Darcy Ribeiro articulou um pedido de urgência com mais de 50 assinaturas para a tramitação de seu projeto no Plenário (p. 129).

Com a mudança de governo, devido ao impedimento de Collor, assumiu a presidência Itamar Franco que nomeou o Prof. Murílio Hingel para Ministro da Educação que “diferentemente dos ministros do governo Collor, o novo ministro se manifestava favoravelmente ao projeto de LDB em tramitação na Câmara” (p. 130).

O ministro Murílio Hingel e o líder do governo do Senado, senador Pedro Simon (PMDB-RS), articularam senadores dos diversos partidos para impedir a aprovação do requerimento de urgência que foi defendido na tribuna pelo próprio Darcy Ribeiro. Por sua vez, o senador Jarbas Passarinho (PDS-PA) manifestou-se contrário ao requerimento e levantou a questão de ordem considerando nula a decisão da Comissão de Educação do dia 02 de fevereiro uma vez que o PL 67/92 (projeto D. Ribeiro) não constava da pauta daquela convocação e, portanto, o Senado não podia deliberar sobre ele. Aceita a questão de ordem pela presidência do Senado o referido projeto voltou à Comissão de Educação onde, entretanto, não chegou a ser novamente apreciado. (SAVIANI, 2004, p. 130)

Em 1990, após a aprovação do Substitutivo Jorge Hage na Comissão de Educação da Câmara, ele foi encaminhado à Comissão de Finanças e Tributação, na qual foi designada relatora a deputada Sandra Cavalcanti que inseriu 25 emendas que contemplavam interesses das escolas privadas.

Em 1991, o projeto foi submetido à apreciação dos deputados no Plenário e recebeu mais 1.263 emendas, “o que se constituiu um pretexto para se determinar a volta do projeto às Comissões Técnicas para exame das emendas” (p. 152). Nessas comissões o projeto permaneceu até 1993.

Após várias reuniões de negociações que discutiam os pontos em que se conseguia consenso, bem como os que apresentavam divergências, a Câmara dos Deputados aprovou o projeto-substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 13 de maio de 1993.

Vencida essa batalha na Câmara dos Deputados, o processo de tramitação passou para o Senado da República, no qual o relator na Comissão de Educação foi o senador Cid Sabóia que deu entrada no Plenário do Senado, em dezembro de 1994, o Substitutivo Cid Sabóia que, na verdade, reorganizou o projeto com “detalhes desnecessários”.

Com Itamar Franco na Presidência da República e o Prof. Murílio Hingel no Ministério da Educação, o projeto que apresentava a nova LDB tinha um andamento favorável na Câmara até o momento em que mudou a situação política e Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência e nomeou o Sr. Paulo Renato Costa Souza como Ministro da Educação.

Assim, algumas pessoas que haviam ocupado o primeiro escalão do MEC na gestão de José Goldenberg e participaram da assessoria ao projeto Darcy Ribeiro, voltaram a ocupar essa mesma posição na gestão de Paulo Renato Costa Souza e, como isso não bastasse, para o “azar” do projeto da Câmara, a relatoria do projeto na Comissão de Constituição e Justiça foi assumida

pelo senador Darcy Ribeiro. Este, no seu parecer em 21 de março de 1995, “alega inconstitucionalidades de todo o tipo para inviabilizar tanto o PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101/93 como o Substitutivo Cid Sabóia” (p. 159).

Tendo considerado inaproveitáveis tanto o projeto oriundo da Câmara como o texto de Cid Sabóia, dado que este mantivera a mesma estrutura daquele, Darcy Ribeiro apresentou Substitutivo próprio que logrou fosse aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça do Senado. (SAVIANI, 2004, p. 160)

Em 08 de fevereiro de 1996, o Plenário do Senado aprovou a última versão do projeto Darcy Ribeiro,

[...] essa estrutura se baseia fortemente naquela do primeiro projeto de D. Ribeiro com leves alterações baseadas no projeto aprovado na Câmara. Quanto ao conteúdo se distanciava bastante do primeiro projeto, aproximando-se da proposta da Câmara sob o aspecto da organização das bases, isto é, dos níveis e modalidades de ensino. Já no que diz respeito ao controle político e à administração do sistema educacional, retoma a orientação do primeiro projeto aperfeiçoando-a e sintonizando-a com as linhas da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso. (SAVIANI, 2004, p. 161)

Conforme Saviani, “o texto aprovado no Senado correspondeu inteiramente às expectativas dos empresários do ensino” (p. 161) e, por isso, “aos olhos dos interesses privados, a lei resultou perfeita.” (p. 162)

Aprovado no Senado, o projeto retornou à Câmara dos Deputados na forma de Substitutivo Darcy Ribeiro, no qual o deputado José Jorge foi relator.

Conforme Pino (1997), a votação imediata do referido projeto e sua aprovação em plenário do Senado trariam, como consequência, a eliminação definitiva tanto do projeto da LDB, aprovado pela Câmara de Deputados, quanto do Substitutivo Cid Sabóia, até então em tramitação no Senado. De fato, essa estratégia regimental – escolhida pelo governo e pelo Senador Roberto Requião, entre quatro alternativas oferecidas pelos assessores do presidente da Comissão de Educação – permitiu ser enviado à Câmara, na categoria de projeto único, o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, após aprovação do Senado. (p. 29)

Em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara dos Deputados o texto final da LDB, apresentado por José Jorge, que manteve a mesma estrutura do Substitutivo Darcy Ribeiro e, fundamentalmente, o mesmo conteúdo. E, foi dessa forma que, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito. (SAVIANI, 2004, p. 162)

Sobre a nova LDB, Saviani relata que essa é uma lei que “está em sintonia com a orientação política dominante” e o “Ministério da Educação em lugar de formular para a área uma política global, (...) preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico.” (p. 199)

Chegamos a conclusão que, se a primeira LDB (Lei n. 4024/61) tinha um caráter *liberal* e as Leis 5.540/68 e 5.692/71 tinham um caráter *tecnicista*, a nova LDB (Lei n. 9.394/96) expressava um caráter *neoliberal*.

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e investimentos públicos, a resposta será positiva. (SAVIANI, 2004, p. 200)

Saviani nos mostra com essa obra que o nosso principal problema educacional não foi resolvido: continuamos sem um sistema nacional de educação. E o projeto original, apresentado pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, que poderia contribuir para a solução desse problema, isto é, contribuir para a construção e consolidação do sistema educacional, foi “derrubado” pelo MEC devido ao fato de o projeto não corresponder aos interesses dos dominantes que queriam conservar a estrutura de que eram beneficiários e com isso acabaram freando o processo histórico.

O desfecho da tramitação do projeto da LDB evidenciou, porém, que no âmbito da educação a vontade política que acabou prevalecendo operou em sentido contrário ao esforço necessário para se equacionar um problema que vem se arrastando há mais de um século e que, por isso mesmo, já não pode mais ser escamoteado e cuja gravidade é consensualmente reconhecida. (SAVIANI, 2004, p. 231)

Concluindo, Saviani nos motiva para a luta política (sempre!) conscientizando-nos da necessidade de se transformar a deficiente estrutura educacional brasileira na busca de um horizonte mais democrático e igualitário.

A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia de resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira. (SAVIANI, 2004, p. 238)

Essa mensagem de esperança, ou melhor, esse caminho proposto pelo Prof. Saviani podemos enxergá-lo no seu livro *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Ensino: por uma outra política educacional*, no qual ele justifica sua resistência à nova LDB (Lei n. 9.394/96), uma vez que ela não contribuiu para a implantação de um sistema nacional de educação e também não priorizou os interesses coletivos, mas favoreceu os interesses privados da classe dominante, e nos conscientiza a respeito da necessidade de lutarmos para definir a educação “como prioridade social e política número 1”. (p. 4)

Essa obra é a prova de que o Prof. Saviani não desanima da luta política, pois, mesmo tendo seu projeto original da nova LDB derrotado no Congresso Nacional, não desistiu e não perdeu a esperança. Com essa obra o Prof. Saviani trava uma nova batalha buscando realizar seus ideais para a educação brasileira que é, fundamentalmente, contribuir para a construção e consolidação de um sistema nacional de educação ativo.

Nesse sentido, esse livro mostra o esforço do Prof. Saviani e demais integrantes da sociedade civil em construir uma nova proposta de Plano Nacional de Educação contraposta àquela do MEC.

Esse movimento tem o objetivo de “resistir ativamente à política educacional em andamento, o que implica apresentar propostas alternativas e lutar para viabilizá-las.” (p. 5)

Esse é o caminho que o Prof. Saviani segue rumo à sociedade socialista, um caminho cheio de obstáculos a serem superados, lutas a serem vencidas, dificuldades a serem enfrentadas, mas no qual nunca devemos desistir ou perder as esperanças. E, é esse caminho que, certamente, o Prof. Saviani quer que sigamos com ele, como educadores conscientes, críticos e ativos na sociedade. Por isso ele fala que visa a educação não apenas como capaz de formar o homem, mas capaz de conscientizá-lo para que ele seja capaz de transformar a si próprio e agir na sociedade em que vive.

Em tempos de deserções e cegueira, de obscuridades e mediocrizações o perfil sensato e criterioso do intelectual orgânico sobressai na dura esterilidade de projetos. Suas referências metodológicas e opções políticas esclarecidas não descaram do compromisso conjuntural e da paixão pela educação pública e pela pesquisa em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação, é uma construção muito recente. Somente em 1965 teve início o primeiro Programa de Pós-Graduação em educação (Mestrado), que foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e, apenas em 1969, por meio do Parecer nº 77/69, aprovado em 11 de fevereiro de 1969, no qual Newton Sucupira foi relator, foi regulamentada a implantação da Pós -Graduação no Brasil.

Saviani (2006, p. 140), chama essa fase de implantação da pós-graduação de “período heróico” porque foi necessário criar condições praticamente a partir do nada.

A PUC/RJ, em 1965, e a PUC/SP, em 1969, com a implantação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional, foram as pioneiras nessa fase. Em 1970, também marcado pelo pioneirismo, surge o mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria e, dando continuidade a essa fase de implantação, em 1971, surgem mais quatro programas: o da Universidade de São Paulo, o da Federal Fluminense, o da PUC/SP (mestrado em Filosofia da Educação) e o programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV/RJ). Em 1972, surgem outros seis novos programas nas universidades federais de Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba e na PUC/RS. Em 1973, a USP cria o mestrado em Ensino de Ciências. Em 1974, surge o Programa da Universidade de Brasília. Em 1975 o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC/SP. Em 1976, começam a surgir os programas de doutorado e, a partir desse momento, se iniciava o período de consolidação da Pós-Graduação em educação em nosso país.

A expansão dos cursos de mestrado prossegue com a criação, em 1976, de programas de mestrado em educação nas universidades federais de São Carlos e Paraná. Em 1977, são criados mais dois programas de mestrado nas universidades federais do Ceará e Paraíba, quatro

programas, em 1978, nas universidades federais do Rio Grande do Norte, de Pernambuco, do Espírito Santo e o Programa de Educação Especial na Federal de São Carlos. Em 1979, mais dois programas de mestrado: o da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e o Programa de Distúrbios da Comunicação na PUC/SP.

A expansão dos cursos de doutorado se desenvolve com a criação, em 1976, de programas na PUC/RJ e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1977, surge o doutorado em Filosofia da Educação na PUC/SP. Em 1978, o doutorado em educação da USP. Em 1980, os programas de doutorado em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da UNICAMP. Em 1982, é criado o doutorado em Psicologia Educacional na PUC/SP.

Na década de 1980, se percebe uma redução no ritmo de abertura de novos programas, tanto é que no período de 1979 a 1984 não surgiram novos mestrados e, no período de 1982 a 1989, não surgiram novos doutorados.

Conforme Saviani (2006, p. 144-145), em 1984 é retomada a expansão do mestrado com a criação do Programa de Educação Matemática na UNESP – campus de Rio Claro/SP e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, prosseguindo em 1986, com três novos programas: Universidade Católica de Petrópolis, Universidade Federal de Goiás e Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Após a criação do mestrado da Universidade do Amazonas, em 1987, surgem, em 1988, quatro novos programas: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Marília, Universidades Federais de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul. E a década de 1980 se fecha com a abertura do mestrado em educação matemática da Universidade Santa Úrsula no Rio de Janeiro, em 1989. Podemos concluir que, nesse período, a expansão da pós-graduação em Educação era prescrita por algum controle político e estratégico derivado das diretrizes produzidas pela ditadura militar em vigor em grande parte da década de 1980.

Não é demais recordar que a pós-graduação no Brasil nasceu num período de ditadura militar (1964-1985), que defendia uma política de Estado nacional forte, marcado pela expansão industrial e urbana. Para alcançar a gestão desse projeto era necessário erigir uma pós-graduação igualmente tecnicista. Esse foi o motivo do apoio à criação e expansão da pós-graduação. Assim, houve investimentos tanto financeiros quanto institucionais, acabando por delimitar um conjunto de normas que referendavam as políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico.

A expansão da pós-graduação teve, portanto, início nas Ciências Exatas e da Terra e, mais tarde, nas demais áreas do conhecimento, primeiro com o mestrado e, em seguida, com o doutorado. Vimos que na área da Educação, após as experiências pioneiras da PUC-RJ (1965), da PUC-SP (1969) e da Universidade Federal da Santa Maria (1970), o processo se acelera a partir de 1971, com a criação de inúmeros cursos de mestrado em Educação em universidades brasileiras e, após 1976, se consolida e se expande com a criação dos primeiros cursos em nível de doutorado (Saviani, 1999).

Em 1989, é retomada a expansão do doutorado na PUC/RS, prossegue em 1990 com o Programa de Supervisão e Currículo da PUC/SP e, em 1991, são instalados os doutorados em educação da UFSCar e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir daí a expansão se acelera.

Entre os anos de 1969 a 1994, nos quais destacamos as fases de implantação, expansão e consolidação da Pós-Graduação em educação no Brasil, notamos que ela atingiu significativo êxito, apresentando bons resultados e sua contribuição foi valiosa para a qualificação de profissionais envolvidos na área educacional.

A CAPES, com o objetivo de consolidar a Pós-Graduação no país, criou estratégias de ações e uma delas foi induzir a criação de Associações Nacionais por área de conhecimento. Na área da educação surgiu a ANPEd que realizou várias reuniões para discutir, refletir e propor caminhos para a Pós-Graduação brasileira, no sentido de que ela se consolidasse como lugar de produção do conhecimento, focando a pesquisa como forma de explicitar as exigências epistemológicas, metodológicas e técnicas do processo investigativo. Outra iniciativa importante da CAPES foi implantar em 1976 o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) que trouxe concessões de bolsas de estudos para que os professores universitários fossem liberados com salários integrais para cumprir programas de mestrado e doutorado.

De acordo com Flores (1995, p. 317), o desenvolvimento da Pós-Graduação brasileira se deu por meio de uma política deliberada do Estado e não simplesmente de um processo espontâneo de crescimento da produção científica e do aperfeiçoamento da formação do quadro de docentes das instituições de ensino superior brasileiras. A política do Estado foi implementada por três agências: o antigo BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico) que foi substituído pela FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), a CAPES e o CNPq. Estas três

agências foram responsáveis por uma consistente política de fomento que propiciou o crescimento da Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira.

Esse interesse em desenvolver a Pós-Graduação se expressa no sentido de oferecer formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendiam a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil.

Hoje, o site da CAPES nos informa que, nos últimos sete anos, foram criados 872 novos cursos de mestrado e 492 de doutorado. O número de alunos matriculados nesse período aumentou em 30 mil no mestrado e 19 mil no doutorado e o número de mestres e doutores titulados entre 1996 e 2003 praticamente triplicou.

Quanto à Pós-Graduação “*stricto sensu*” na área da educação temos, atualmente, 119 cursos reconhecidos pela CAPES, sendo 83 mestrados e 36 doutorados. Além disso, temos um número razoável de instituições com processos abertos junto à CAPES, aguardando autorização e reconhecimento para os cursos de mestrado, outras estão funcionando independente do parecer da CAPES. Outra situação que temos nessa área é o aumento de convênios com instituições estrangeiras para abertura de programas de Pós-Graduação e, ainda, a implantação de mestrados e doutorados na modalidade à distância.

Para onde estamos caminhando? Que Pós-Graduação estamos desenvolvendo no país? Trata-se de buscar identificar as tendências da pós-graduação em educação presentes no atual cenário político, econômico e cultural do país. Para um período de aceleração do desenvolvimento econômico industrial dependente, galvanizado pelo regime ditatorial de exceção, a pós-graduação de natureza tecnicista e pragmática foi a resposta das políticas oficiais. Para o atual momento, de integração subserviente do país à nova ordem mundial, como é definida a época neoliberal em que vivemos, quais seriam as propostas e contradições?

Na criação e consolidação de uma política de pós-graduação formal e produtivista Dermeval Saviani soube interpor uma proposta reflexiva, esclarecedora, emancipatória e comprometida de investigação da educação e de suas vinculações. Seu trabalho fecundo e politicamente definido atesta essa opção. Hoje, diante de novas modalidades de interesses, quais seriam as lições a tirar desse perfil de pesquisador, educador e intelectual engajado?

Historicamente, a Pós-Graduação em educação no Brasil se apresenta em dois momentos. Num primeiro momento, na década de 1970, os programas atendiam docentes universitários que já tinham um razoável amadurecimento intelectual e uma boa experiência no magistério superior.

Destacamos nessa primeira fase uma identidade tradicional, que desempenhou papel importante na história da Pós-Graduação em educação no país, porque visava à construção do conhecimento por meio da pesquisa científica. Assim, formaram-se mestres e doutores com fundamentação teórica, espírito crítico e demonstrou alta produtividade dos trabalhos científicos que pesquisavam educação. Isso não quer dizer que atualmente quase não há construção de conhecimento nos mestrados acadêmicos, mas percebemos, na maioria dos casos, uma queda na qualidade do ensino e das pesquisas. Num segundo momento, os programas, principalmente de mestrado, começaram a receber aqueles que ocupavam cargos administrativos e, mais tarde, a procura por esses programas se estende aos professores de ensino fundamental e médio. Essa realidade se justifica pela política neoliberal que, cada vez mais, exige a qualificação de profissionais de perfis diferenciados (acadêmicos e não acadêmicos).

Dermeval Saviani esteve presente na história da Pós-Graduação em educação desde sua fase de implantação, ajudando a implantar, coordenar e consolidar programas de mestrado e doutorado, marcando dessa forma a identidade epistemológica das concepções em educação e Pós-Graduação no país.

Para demonstrar sua coragem e tenacidade em implantar e coordenar programas de mestrado e doutorado destacamos alguns momentos de sua trajetória: em 1972 participou da equipe que deu início ao programa de mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba; em 1976 coordenou a implantação do Programa de Mestrado na Universidade Federal de São Carlos; em 1977, se tornou coordenador dos Programas de Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Educação (criado em 1977) da PUC/SP; em 1989 se torna coordenador da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Além de Saviani ter sido um dos principais atuantes na fase de implantação, “fase heróica”, dos cursos de pós-graduação “*stricto sensu*” em Educação, devido ao caráter epistemológico de sua obra, esta se manifesta como um marco muito significativo na educação brasileira, uma vez que, por meio de uma concepção dialético-crítica levantou questões relevantes concernentes à própria educação, cujo objetivo foi o de construir princípios e fundamentos para o desenvolvimento de um ensino/aprendizagem, no sentido de dar condições aos educandos e, até de muitos educadores, para o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de promover modificações no “*status quo*”. Por isso foi capaz de formar uma geração de importantes intelectuais, cuja primeira turma do doutorado em educação da PUC/SP de 1979 é

composta por onze doutorandos, dos quais oito foram formalmente orientados pelo Professor Dermeval Saviani que são: Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luis Antonio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Mirian Warde e o Osmar Fávero. Entre outros pesquisadores orientados por Saviani podemos citar também: José Carlos Libâneo, Gaudêncio Frigotto, Selma Garrido Pimenta, Maria Luisa Santos Ribeiro, Ester Buffa.

Saviani deixou muitas marcas na Pós-Graduação em educação e, de um modo geral, no cenário educacional brasileiro. Seu rigor e produtividade caracterizam seu trabalho acadêmico. Foram concluídos mais de quinze projetos de pesquisa, publicados mais de dez livros individualmente e mais de vinte livros em colaboração com outros autores, mais de cem artigos e mais de vinte prefácios a livros sobre educação, proferidas em torno de três centenas de conferências sobre educação em quase todos os Estados do país, sempre mantendo suas categorias marxistas, demonstrando, dessa forma, sua coerência político-crítica e sua fundamentação crítico-dialética.

Dermeval Saviani é um militante político com grande disposição político-organizacional. Participou como sócio-fundador das entidades CEDES, ANPED, ANDE e CEDEC; atuou como consultor da área de educação do CNPq; criou e coordena até hoje o Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, participou da criação da editora Autores Associados; atuou na implantação do curso de Pedagogia em Ribeirão Preto na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP).

Atualmente continua militando na área de ensino e pesquisa, com uma vida acadêmica e profissional bastante ativa e produtiva, na qual prioriza o debate crítico-dialético da educação brasileira. Continua ministrando aulas, como professor convidado, orientando alunos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, proferindo conferências por todo o Brasil e realizando pesquisas sobre educação.

Saviani, filho de pais trabalhadores e neto de imigrantes italianos, enfrentou muitas dificuldades financeiras em sua vida e estudar nunca foi tarefa fácil, pois sempre precisou trabalhar muito para ter condições de financiar seus estudos e é devido a essa sua realidade de lutar para sobreviver, lutar para estudar, lutar para se tornar um cidadão consciente, lutar para contribuir com a emancipação humana, lutar por uma educação consistente, lutar por uma sociedade democrática e igualitária, que ele sabe o quanto é preciso a mudança social e para ele essa mudança se dará por meio da educação. Se a educação cumprir o seu papel de conscientizar

o homem para que ele tenha condições de transformar a si próprio e assim agir na sociedade para transformá-la, conseguiremos atingir nosso objetivo que é a sociedade socialista. E referir-se a uma possível sociedade socialista, vivendo numa sociedade capitalista, não é inviável e nem totalmente utópico porque, como afirma Saviani “é exatamente o capitalismo que não nos deixa escolha e, por contradição, nos aponta a saída. Com efeito, não somos nós que escolhemos o socialismo; é o próprio capitalismo que nô-lo impõe.” (2004, p. 195).

Ao se refletir um pouco mais sobre a Pós-Graduação em educação, percebemos que na atual sociedade capitalista os problemas educacionais vão se agravando: uma diminuição cada vez maior dos recursos para as bolsas; o orientador tem cada vez menos tempo para a orientação dos alunos, pois como a concorrência predomina nessa sociedade, ele precisa atender as exigências de uma alta produção docente, precisa proferir palestras para complementar a renda e para divulgar o nome da instituição em que está vinculado; às vezes, precisa assumir cargos administrativos; assume o compromisso de orientação com um grande número de alunos e acaba orientando os mais variados temas, inclusive aqueles que ele não domina tão bem, pois falta professores capacitados nas universidades para atender a demanda do mercado e isso empobrece as pesquisas e faz com que os alunos fiquem à mercê da competência ou incompetência dos orientadores. Os alunos matriculados nos programas têm cada vez menos tempo para a pesquisa, pois precisam conciliar o estudo com o trabalho, sendo que muitos trabalham nos três turnos e, assim, onde fica o tempo para estudar?

Haguette (2006), questiona que muitos programas são omissos com relação à exigência sobre a natureza empírica da dissertação, que obrigue o aluno ao exercício teórico-metodológico de campo. Segundo ela, é comum encontrarmos dissertações de mestrado que se constituem em meras revisões da literatura sobre um tema específico, resultado do baixo nível de exigência dos orientadores no processo de pesquisa e da falta de fundamentação teórica, formação metodológica e postura crítica, o que nos faz contribuir para o lançamento no mercado de profissionais e pesquisadores capengas.

Estamos frente a uma encruzilhada na Pós-Graduação *stricto sensu*: manter aquele cenário histórico tradicional, no qual se percebia com mais freqüência e seriedade a construção do conhecimento, baseada na conquista de uma fundamentação teórica, de um rigor metódico, de um espírito crítico, de uma alta produtividade que apresentava uma preocupação com a qualidade, ou atender a demanda do mercado neoliberal, que se objetiva em atender as necessidades das novas

tecnologias para o mundo da produção? Teria sentido falar de uma Pós-Graduação *stricto sensu* puramente profissional, na qual os professores são apenas conferencistas e que há a dispensa da realização de uma pesquisa e elaboração de uma dissertação?

Para Severino (2006, p. 69), o mestrado profissionalizante é uma deturpação do sentido qualitativo de um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no sentido de que este se preocupa apenas em repassar as contribuições mais recentes do conhecimento já produzido em sua área, enquanto um mestrado acadêmico, adequadamente compreendido, tem sua razão de ser na construção de um conhecimento novo. O mestrado acadêmico faz ciência, mediante um rigoroso trabalho de pesquisa e reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica, enquanto o mestrado profissional apenas a transmite.

O que fazer? Vamos priorizar a construção do conhecimento, a fundamentação teórica, o espírito crítico, a alta produtividade e manter dessa forma a qualidade da formação ou vamos nos preocupar com os relatórios que temos que entregar para a CAPES, com o cumprimento das legislações que estabelecem prazos para a formação de quadros docentes para atuar nos diferentes níveis de ensino, com as exigências dos órgãos de financiamento, com a questão da organicidade dos programas (relatórios bem preenchidos, linhas de pesquisa bem apresentadas, disciplinas todas relacionadas)? Enfim, estamos entre os apelos da identidade tradicional da Pós-Graduação (qualidade) e os apelos do mercado neoliberal (quantidade).

No Relatório da Comissão de Reformulação da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, encaminhado ao Diretor dessa Faculdade no dia 04 de novembro de 2005, o Prof. Luis Enrique Aguilar fez uma exposição sobre “A proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação” e os debates nos grupos de trabalho pautaram, além das dimensões de análise, em três questões norteadoras: 01) Que Pós-Graduação em Educação estamos fazendo?; 02) Que Pós-Graduação em Educação queremos fazer para além da CAPES?; 03) Para não sermos conformistas, por onde avançar em direção à Pós-Graduação que queremos?

Para discutir essas questões, a Comissão de Reformulação optou por realizar todo o seu trabalho de forma aberta e participativa e, para tal, atuou com o formato de audiências públicas, nas quais Dermeval Saviani marcou sua presença, discutindo os caminhos históricos tomados pelo programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP, seus dilemas e perspectivas.

Essa preocupação da FE/UNICAMP em reformular sua Pós-Graduação deveria ser estendida em âmbito nacional, pois percebemos que existe a necessidade das universidades brasileiras trabalharem em projetos de reformulação da Pós-Graduação.

Acreditamos que somente quando deixarmos de ser conformistas e assumirmos uma postura crítica para agirmos na sociedade, enfrentando conscientemente os problemas que a realidade nos impõe, estaremos exercendo a práxis na sociedade, visando uma transformação social.

Finalmente, nessa encruzilhada em que nos encontramos, o pensamento de Dermeval Saviani é um farol, no sentido de se constituir numa referência política, acadêmica e filosófica, que nos indica sempre a resistência a toda dominação e motiva á luta e esperança em prol de uma sociedade mais humana e democrática, a partir do momento que ele esclarece que a educação por si só não é capaz de transformar a sociedade, mas que ela é uma atividade mediadora que torna capaz essa transformação, enquanto realiza o papel de conscientizar o homem para que ele, através da apropriação do conhecimento, seja capaz de conhecer sua realidade, atuar nela e se tornar um sujeito social e histórico, decidido a transformar a si próprio e à sociedade.

Dessa forma, esperamos que prevaleça a tradição, a busca da qualidade, na Pós-Graduação em educação no Brasil, para que tenhamos educadores e pesquisadores críticos e conscientes atuando, especificamente, nas universidades brasileiras e, de um modo geral, na sociedade. O presente ensaio, de natureza histórica e reflexiva, tem como pretensão produzir um registro dessa conjuntura recente da pós-graduação em educação no Brasil e nela, em meio a todas suas vicissitudes, contradições e debates, destacar a figura proeminente de um cidadão, educador e intelectual comprometido com a educação pública e os processos democráticos de debate e planejamento da mesma educação, além de atuar originalmente na busca da maturidade, da relevância social e da excelência da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AMIGOS DO LIVRO: o portal do livro no Brasil. **Autores Associados**. São Paulo. s/d. Disponível em: <http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materiais.phd?cd_materiais=1009>. Acesso em 18 nov. 2006.
- BRASIL. Decreto nº 21.231, de 18 de julho de 1946. Baixa o Estatuto da Universidade do Brasil.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação.
- BRASIL. Lei nº 4881-A, de 06 de dezembro de 1965. Fixa o Estatuto do Magistério Superior.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional
- BRASIL, MEC/DAU/CAPES. **Novas perspectivas para o sistema de Ensino Superior/ Capes/ Operacionalização e Implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação, 1975.**
- BRASIL. Parecer nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965. Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Federal de Educação**. Documenta, n. 44, p. 67-86, out./dez. 1965.
- BRASIL. Parecer nº 77/69, de fevereiro de 1969. Estabelece normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação.
- CAPES. 2004. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Brasília.
- CUNHA, L. A. A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento. In: SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.
- DERMEVAL SAVIANI. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2000. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/dermeval/index2.html>. Acesso em 18 jul. 2006.
- FLORES, E. D. P. de. **A pós-graduação em educação: o caso da UNICAMP na opinião de professores, ex-alunos e alunos**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. 1995.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Autores Associados, 1983.

GARCIA, W. E. A atuação de Dermeval Saviani no CNPq como consultor da área de educação – 1981-1984. In: SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

GATTI, B. A. Doutorado em educação da PUC/SP e o mestrado em educação na UFSCar. In: SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOERGEN, P.; SAVIANI, D. **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 2000.

HAGUETTE, T. M. F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, pp. 371-382.

HISTEDBR. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 18 nov. 2006.

HISTÓRIA E MISSÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html>. Acesso em 19 mar. 2007.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MORAES, M. C. M. de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, pp. 187-214.

NUNES, C. A universidade entre a autonomia e a venalidade. **Revista Adunicamp**. Campinas-SP, ano I, n 2, pp. 31-38, novembro, 1999.

_____. **Educar para a emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In:

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, pp. 135-163.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e história da educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, pp. 67-87.

SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “História, Sociedade e Educação no Brasil”. **20 anos de HISTEDBR**: Navegando pela história da educação brasileira. Campinas, SP: UNICAMP. 2006. 1 CD-ROM.

DOCUMENTOS DE ARQUIVO

Relatório da Comissão de Reformulação da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1

HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL, ACADÊMICA E POLÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI

Atividades docentes:

1. Em cursos de Ensino Médio:

- Colégio Estadual "Professor Ataliba de Oliveira":
 - a) Filosofia, (de março de 1967 a agosto de 1969);
 - b) História da Arte, (durante o ano de 1968);
 - c) História, (durante o ano de 1968).
- Escola Normal do Colégio Nossa Senhora de Sion:
 - a) História e Filosofia da Educação, (segundo semestre de 1967).
- Colégio e Escola Normal Estadual "Plínio Barreto":
 - a) Filosofia, (segundo semestre de 1970).

Em dezembro de 1970, foi designado para prestar serviços junto a Equipe Técnica do Livro e Material Didático da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

2. Em cursos de graduação:

- Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo:
 - a) Fundamentos Filosóficos da Educação, (em 1967 e 1968), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento.
 - b) Filosofia da Educação, (de 1968 a 1975), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (atual Centro de Educação da PUC-SP).

c) História da Educação, (no segundo semestre de 1970), para o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Seds Sapientiae.

d) Introdução a Educação, (em 1971 a 1972), para o Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação.

➤ Na Universidade Federal de São Carlos, (UFSCAR):

a) Filosofia da Educação, (no segundo semestre de 1975), para o Curso de Pedagogia do Centro de Educação e Ciências Humanas.

➤ Na Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP):

a) História da Educação II., (no segundo semestre de 1980), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

b) História da Educação II., (no segundo semestre de 1991), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

c) História da Educação II., (no primeiro semestre de 1992), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

d) História da Educação I, (no primeiro semestre de 1992), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, período noturno.

e) História da Educação II., (no primeiro semestre de 1992), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

f) Fundamentos da Educação II.: História da Educação, (segundo semestre 1993), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

g) História da Educação III, (primeiro semestre de 1994), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

h) Evolução da Política Educacional Brasileira, (primeiro semestre de 1995), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

i) Fundamentos da Educação II., (primeiro semestre de 1996), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

j) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus: Educação e Sociedade, (segundo semestre de 1996), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

l) História da Educação I, (segundo semestre de 1998), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

m) História da Educação I, (primeiro semestre de 1999), para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

3. Em cursos de pós-graduação:

➤ No Setor de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo:

a) Problemas da Educação, (de 1972 a 1978), no Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Educação.

b) Pedagogia Médica, (em 1974), no Programa de Estudos Pós-Graduados em Medicina (Otologia).

c) Teoria da Educação, em 1978 e 1980, no Programa de Doutorado em Educação.

d) Filosofia da Educação II., de 1979 a 1989

e) Filosofia da Educação, de 1979 a 1989 no Programa de Pós- Graduação em Educação:Filosofia da Educação.

f) Questões Especiais de Filosofia da Educação, em 1982 e 1984, no Programa de Pós Graduação em Educação: Filosofia da Educação e Educação Escolar brasileira.

g) Pedagogia Histórico-Crítica, em 1984, no Programa de pós-graduação em Educação: Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira.

h) Seminário de Aprofundamento Teórico e Seminário de Pesquisa, desde 1984, no Programa de Doutorado em Educação.

i) Teoria da Educação Escolar, desde 1985, no Programa de pós-graduação em Educação: Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira.

➤ Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR):

a) Teoria da Educação Brasileira, (no segundo semestre de 1974, no Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas.

b) Fundamentos de Filosofia e Metodologia da Ciência, em 1976 e 1977, no Programa de pós-graduação em Educação.

c) Filosofia da Educação, primeiro semestre de 1977, no Programa de pós-graduação em Educação.

d) Problemas da Educação Brasileira, (1976), no Programa de pós-graduação em Educação.

e) Fórum de Debates, em 1977, no Programa de pós-graduação em Educação.

➤ Na Universidade de São Paulo, (USP):

a) Filosofia da Ciência, (segundo semestre de 1982), a disciplina Filosofia da Ciência no Programa de Doutorado da Escola de Enfermagem.

➤ Na Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales, (FLACSO), Programa Buenos Aires:

a) Teoría de la Educación, em 1982, na área de Educação do "Curso Tutorial de Posgrado em Ciências Sociales". Programa Buenos Aires, em 1982.

➤ Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):

a) Tópicos Especiais em Filosofia da Educação, (primeiro semestre de 1980), no Programa de pós-graduação em Educação.,

b) Tópicos Especiais em História da Educação, (primeiro semestre de 1981), no Programa de pós-graduação em Educação.

c) Evolução da Educação Brasileira, (segundos semestres de 1982 a 1985, no Programa de pós-graduação em Educação.

d) História da Cultura Brasileira, (segundos semestres de 1982 e 1985), no Programa de pós-graduação em Educação.

e) Metodologia da História, (primeiro semestre de 1988), no Programa de Pós Graduação em Educação.

f) Seminário Avançado da História da Educação, (segundo semestre de 1988), no Programa de pós-graduação em Educação.

g) Ideologia e História da Educação, segundo semestre de 1990, no Programa de pós-graduação em Educação.

h) História das Idéias Pedagógicas no Brasil, segundo semestre de 1992, no Programa de pós-graduação em Educação.

i) Questões Teóricas de História da Educação, primeiro semestre de 1993, no Programa de pós-graduação em Educação.

j) Ideologia e História da Educação, segundo semestre de 1993, no Programa de pós-graduação em Educação.

k) Seminário Avançado em História da Educação, segundo semestre de 1994, no Programa de pós-graduação em Educação.

l) Seminário Avançado em História da Educação, segundo semestre de 1995, no Programa de pós-graduação em Educação.

m) Questões Teóricas de História da Educação, segundo semestre de 1996, no Programa de pós-graduação em Educação.

n) Seminário Avançado em História da Educação, primeiro semestre de 1998, no Programa de pós-graduação em Educação.

o) Seminário de Pesquisa em História da Educação, segundo semestre de 1998, no Programa de pós-graduação em Educação.

p) História das Idéias Pedagógicas no Brasil, segundo semestre de 1999, no Programa de pós-graduação em Educação.

➤ Na Universidade Estadual de Maringá, (UEM), em Convênio com a Unicamp:

a) Tendências Teóricas da Educação Atual no Curso de Pós-Graduação em Educação, em conjunto com o prof. Silvio Sanchez Gamboa, no primeiro semestre de 1990.

➤ Na Universidade Federal de Santa Maria-RS, (UFSM), em convênio com a UNICAMP:

a) Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação no Curso de Doutorado em educação no primeiro semestre de 1992.

4- Na orientação de alunos:

Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
37 alunos orientados	48 alunos orientados	03 alunos orientados, sendo que 1 orientação encontra-se em andamento, com prazo para defender até julho de 2007.

Pesquisas:

1. Filosofia Contemporânea e Educação:

Estudo das principais correntes da Filosofia Contemporânea e suas implicações para a Educação, tendo em vista a construção de textos de apoio para o trabalho pedagógico na disciplina fundamentos Filosóficos da Educação.

Início: janeiro de 1967

Término: fevereiro de 1968.

Produto: sete textos versando sobre:

- Idealismo;
- Vitalismo;
- Pragmatismo;
- Historicismo;
- Neo-positivismo;
- Fenomenologia;
- Existencialismo.

Pesquisa individual não financiada.

2. Estrutura do homem brasileiro:

Estudo dos principais aspectos que caracterizam a situação do homem brasileiro, realizado a partir de uma descrição fenomenológica da estrutura de homem, tendo em vista a construção de textos de apoio para o trabalho pedagógico na disciplina Filosofia da Educação.

Início: janeiro de 1968

Término: abril de 1969.

Produto: Nove textos versando sobre:

- "a priori" biológico;

- "a priori" físico do homem brasileiro;
- "a priori" psicológico, (dois textos);
- "a priori" cultural, (cinco textos sobre, respectivamente, as perspectivas antropológicas, históricas, sociológicas, econômicas e políticas).

Pesquisa individual não financiada.

3. Objetivos e Meios da Educação Brasileira:

Formulação de objetivos e meios para a Educação brasileira derivada da análise da estrutura do homem brasileiro, com o objetivo de complementar e sistematizar feitos na disciplina Filosofia da Educação.

Início: maio de 1969.

Término: novembro de 1969.

Produto: "Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil".

Pesquisa individual não financiada.

4. O conceito de Sistema na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61):

A partir de uma fundamentação filosófica sobre o significado de sistema, examinam-se as vicissitudes do conceito de sistema na longa tramitação do projeto de L.D.B e no texto final convertido em lei.

Início: fevereiro de 1968

Término: setembro de 1971.

Produto: Tese de doutoramento defendida em 18/11/1971 e publicada em livro sob o título:

Educação Brasileira: estrutura e sistema em 1973.

Pesquisa individual não financiada.

5. A Reforma da Organização Escolar Brasileira:

Estudo crítico-contextual das leis 5.540/68 (reforma universitária) e 5.692/71 (reforma de ensino de 1° e 2° graus).

Início: julho de 1972

Término: fevereiro de 1974.

Produto: "Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71".

In GARCIA, W. E. (org.) Educação Brasileira Contemporânea; organização e funcionamento, publicado em 1976.

Pesquisa Individual não financiada.

6. Funções de preservação e de Deformação do Congresso Nacional na Legislação do Ensino:

Estudo das emendas de iniciativa do Poder Legislativo apresentadas pelos parlamentares quando da tramitação dos projetos das leis 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71.

Início: março de 1974

Término: fevereiro de 1976.

Produto: Comunicação apresentada na XXIX Reunião Anual da SBPC em 1977.

Pesquisa Individual não financiada.

7. Filosofia da Educação Brasileira:

Estudo das tendências e correntes da Educação brasileira através de sua História.

Início: março de 1977.

Término: março de 1979.

Produto: "Tendências e Correntes da Educação Brasileira através de sua História.

Início: março de 1977.

Término: março de 1979.

Produto: "Tendências e Correntes da Educação Brasileira". In: MENDES, D. T. (Coord.), Filosofia da Educação Brasileira, publicado em 1983.

Pesquisa financiada pelo INEP e realizada por uma equipe composta pelos professores Durmeval Trigueiro Mendes (coord.), Alfredo Bosi, Antônio Chizzotti, Dermeval Saviani e José Silvério Baia Horta.

8. A Filosofia da Educação na Revista Brasileira de estudos Pedagógicos:

Estudo das Concepções de Filosofia da Educação veiculadas pela RBEP ao longo de sua existência, (do no. 01, de julho de 1944 ao no. 140, de dezembro de 1976).

Início: agosto de 1983

Término: março de 1984.

Produto: "A filosofia da Educação e sua veiculado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos", publicado em 1984, no. 150 da RBEP.

Pesquisa Individual não financiada.

9. O Congresso Nacional e a Educação Brasileira:

Análise do significado político da ação do Congresso Nacional na discussão e aprovação dos projetos que se converteram nas leis 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71.

Início: agosto de 1983

Término: setembro de 1986.

Produto: Tese de Livre-Docência defendida em 18/12/1986 e publicada em livro sob o título: Política e Educação no Brasil em 1987.

Pesquisa Individual não financiada.

10. Relação Trabalho-Escola:

Estudo do trabalho como princípio educativo que preside a organização de todo o sistema de ensino e que se explicita na concepção de politécnica.

Início: agosto de 1986.

Término: outubro de 1990.

Produto: "O nó do ensino de 2º grau", entrevista publicada em outubro de 1986". Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho-escola". In: Ensino de 2º grau: perspectivas, publicado em 1988. Sobre a concepção de Politécnica, livro publicado em 1989.

Pesquisa Individual não financiada.

11. Legislação Educacional:

Análise comparativa dos dispositivos legais relativos a Educação, tendo em vista o encaminhamento de discussões e propostas para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Início: março de 1987

Término: dezembro de 1989.

Produtos: "Contribuição a elaboração da nova L.D.B.: um início de conversa" e "Os fundamentos da Educação e a nova L.D.B.", artigos publicados em 1988. "Análise do substituto ao projeto da L.D.B.". In L.D.B.- Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, livro publicado em 1990.

Pesquisa Individual não financiada.

12. Pedagogia Histórico-Crítica:

Estudo da Educação escolar em seu desenvolvimento histórico, tendo como referência o conceito e o fato do trabalho social.

Início: agosto de 1994, (em andamento).

Produto: Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, livro publicado em 1991.

Pesquisa Individual não financiada.

13. História das Idéias Pedagógicas no Brasil:

Estudo do desenvolvimento das idéias pedagógicas no Brasil, mediante o exame da evolução das principais concepções educacionais na História da Educação Brasileira.

Início: janeiro de 1989, (em andamento)

Produto: "O Pensamento da esquerda e a Educação na república Brasileira", artigo publicado em 1990.

Pesquisa individual não financiada (obs: projeto integrante do Plano de Trabalho em RDIDP na UNICAMP).

14. História, Sociedade e Educação no Brasil:

Linha de Pesquisa proposta a partir dos orientandos de doutorado e convertida, a partir de 1990, em Grupo de Estudos e Pesquisas.

Início: 1990, (em andamento).

Produto: organização de dois Seminários, elaboração de programa de investigação e formulação do projeto de pesquisa "Levantamento e organização de fontes primárias e secundárias da Educação brasileira".

Pesquisa coletiva envolvendo equipes de treze Estado do país, contando com apoio financeiro do FAEP/UNICAMP e INEP/MEC e aguardando análise e julgamento do CNPq para financiamento de Projeto Integrado.

15. Levantamento e Catalogação das Fontes para o Estudo Histórico da Educação Brasileira Existentes na Região de Campinas.

Pesquisa em desenvolvimento.

16. Levantamento e catalogação de fontes primarias e secundarias da educação brasileira.

Pesquisa em desenvolvimento.

17. Pedagogia histórico-crítica.

Pesquisa em desenvolvimento.

Colaborações no exterior.

1. Estágio de Pesquisa no Institut d'Étude du Développement Économique et Social, (IEDES), Université de Paris I (Sorbonne), em dezembro de 1977.

2. Estágio de pesquisa no Istituto Gramsci, Roma, em janeiro de 1978.

3. Estágio para intercâmbio acadêmico na Alemanha, em setembro de 1979, nas seguintes instituições:

a) Pädagogische Hochschule/Universidade de Colônia;

b) Pädagogische Hochschule/universidade de Münster;

c) Lateinamerika Institut, Berlim.

d) Deutsches Institut für Pädagogische forschung, em Frankfurt.

4. A convite do CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciências-Sociales), participou da reunião do Grupo de Trabalho da Comissão Educação e Desenvolvimento, realizada de 25 a 27 de

setembro de 1985 em Buenos Aires, atuando como comentarista no Painel "Os professores, a escola e a democratização do conhecimento para crianças e jovens".

5. Participação, a convite da O.E.A., no Seminário Interamericano sobre Educação, Desenvolvimento e Democracia, realizado de 25 a 29 de agosto de 1996, em Washington, D.C.-U.S.A.

6. Professor visitante na Universidad de la República, Montevideú, Uruguai, de 16 a 20 de fevereiro de 1987.

7. Conferencista na Casa Universitária Aníbal Ponce, Buenos Aires, Argentina, no dia 24/02/1987.

8. Conferencista na Universidad Nacional de Luján, Argentina, no dia 25/02/1987.

9. Comunicação sobre o tema "La cuestión de la especificidad de la investigación educacional" no 4º Seminário Nacional de Investigación en Educación, realizado de 04 a 06 de julho de 1990, na Universidad Pedagógica Nacional, em Bogotá, Colômbia, (texto enviado e lido pelo Prof. Silvio Sanches Gamboa).

10. Participação no Seminário "Universidad: los desafios de la modernización", realizado nos dias 16 e 17 de outubro de 1991, em Montevideú, Uruguai.

11. Expositor no Debate sobre o livro "Ideología y Educación durante la Dictadura", de Silvia Campodónico, Ema J. Massera e Niurka Sala, realizado no Instituto Nacional del Libro no dia 17 de outubro de 1991, em Montevideú, Uruguai.

Conferências proferidas em participação em reuniões de caráter científico:

- Aspectos gerais do desenvolvimento no Brasil.

Conferência proferida na Primeira semana Universitária de Fernandópolis – SP, em julho de 1968.

- Perspectivas educacionais no Brasil.

Palestra proferida na Semana de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia-MG, no dia 26 de maio de 1969.

- A Reforma do Ensino (Lei 5692/71).

- Coordenação de seminários de estudos e palestras proferidas nas seguintes cidades:

- Manaus (AM), de 17/01 a 21/01/1972;
- Belém (PA), de 24/01 a 28/01/1972;
- São Luís (MA), de 31/01 a 04/02/1972;
- Terezina (PI), de 07/02 a 11/02/1972;
- Campo Grande (MS), de 17/02 a 19/02/1972;
- Curitiba (PR), de 28/02 a 01/03/1972;
- Florianópolis (SC), de 04/03 a 06/03/1972.

- Participação na Semana Internacional de Filosofia, realizada em São Paulo, de 16 a 22 de julho de 1972.

- Conferências Proferidas na universidade Federal de São Carlos nos dias 12 e 13 de outubro de 1973:

- A importância do método reflexivo nas atividades do educador;

- Contribuição a uma definição do curso de pedagogia;

- Fundamentos da Lei 5692/1971;

- O micro-ensino no contexto da problemática educacional brasileira.

- Participação na 28ª reunião anual da SBPC, realizada em Brasília, de 07 a 14 de julho de 1976.

➤ Significado e função do ensino de História e filosofia da Educação.

conferência proferida no IX Encontro de Professores de Filosofia e História da Educação, promovido pela Associação de Professores Universitários de Filosofia História da Educação, em São Paulo, no dia 22/07/1974.

Análise do Ensino Superior no Estado de São Paulo (Distrito Geoeducacionais numero 25, 30 e 31).

Palestra proferida no Encontro Regional do Ensino superior Isolado Particular, promovido pelo DAU-MEC, no dia 12/07/1976, em Piracicaba-SP.

Participação no 1º Seminário de Supervisão Pedagógica, realizado no período de 02 a 06 de agosto de 1976, no Departamento de Ensino Médio-MEC, em Brasília-DF., como elaborador de documento gerador, e expositor.

Educação e Desenvolvimento.

Palestra proferida na Academia da Força Aérea, em Pirassununga-SP, no dia 18 de outubro de 1976.

Filosofia e Realidade Brasileira.

Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no dia 21 de outubro de 1976.

Escolarização e formação profissional.

Conferência proferida na I Feira de Informação Profissional, promovida pelo SENAC, em Campinas-SP, no dia 18/11/1976.

Proposição para a Educação Brasileira.

Conferência proferida no Fórum Universitário da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, no dia 16/03/1977.

Participação no Encontro para Estudo de Prioridades e Alternativas do Ensino Superior no Nordeste, promovido pela SUDENE, em Recife, nos dias 17,18 e 19 de maio de 1977.

Participação na 29ª Reunião Anual da SBPC, prevista para Fortaleza-CE, e realizada em São Paulo-SP, de 06 a 13 de julho de 1977, tendo apresentado a comunicação: "Funções de preservação e de deformação do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. Um estudo de Política Educacional".

Participação na 1ª Reunião Científica da Associação Nacional de pós-graduação em Educação -ANPED, realizada em Fortaleza-CE, de 21 a 23 de agosto de 1978, tendo apresentado o trabalho "Concepção de Mestrado em Educação no Brasil" e elaborado uma síntese crítica.

Participação no Seminário sobre o Sistema universitário e a Sociedade Brasileira, promovido pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e realizado de 25 a 27 de outubro de 1978, em João Pessoa-PB.

Coordenação de Seminário dentro do Projeto de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior-PADES, na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, no dia 06 de novembro de 1978.

Coordenação do Seminário sobre "Problemas da Educação Brasileira: Linhas de Pesquisa", centro do Projeto de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior – PADES, na Universidade Estadual de Maringá, no dia 09 de novembro de 1978.

Participação no 1º Seminário de Educação brasileira, organizado pela Faculdade de Educação da UNICAMP, tendo apresentado comunicação e presidido os trabalhos relativos ao tema "Quem educa o educador", no dia 21 de novembro de 1978.

Participação no Simpósio sobre a "a utilização da avaliação educacional para incrementar as oportunidades educacionais e sociais", promovido em São Paulo-SP, pela Fundação Carlos Chagas e Internacional Association for Educational Assessment, tendo sido debatedor do 2º sub tema "A avaliação educacional e unidade escolar", no dia 20/11/1978.

Participação na XXVIII Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, realizada em Belo Horizonte-MG, tendo apresentado no dia 25 de janeiro de 1979, e trabalho "Participação da Universidade e a problemática da educação e da cultura".

Educação Brasileira Contemporânea: obstáculos, impasses, superação.

Conferência proferida no dia 24 de janeiro de 1979 no Ciclo de Debates sobre Educação Brasileira Contemporânea, realizada em João Pessoa-PB, de 24 a 31 de janeiro de 1979.

As funções da Universidade na Sociedade.

Conferência proferida na Universidade Federal de Sergipe, no dia 02 de março de 1979.

Participação na 2ª Reunião Científica promovida pela Associação Nacional de pós-graduação em Educação- ANPEd, realizada em São Paulo, SP, de 12 a 14 de março de 1979, apresentado o trabalho "Perspectivas do programa de Doutorado em Educação da PUC-SP".

Conferência do "Ciclo de Estudos sobre o Ensino Superior Brasileiro Contemporâneo ", realizado na Universidade Federal do Ceará de 09 a 11 de abril de 1979, tendo proferido as seguintes conferências:

O Ensino Superior Brasileiro Contemporâneo;

Formação do Docente: Pedagogo e Licenciado;

Pesquisa em Educação.

Tópicos Especiais em Fundamentos da Educação.

Disciplina ministrada no Curso de mestrado em Educação da universidade Federal de Minas Gerais, no primeiro semestre de 1979.

Participação, como debatedor, na 3ª Reunião Científica da Associação Nacional de pós-graduação em educação- ANPEd, realizada em Salvador-BA, nos dias 05 06 e 07 de novembro de 1979, sobre o tema "Seletividade no ensino de 1º grau".

A função supervisora no contexto educacional brasileiro.

Palestra proferida no II. Encontro Nacional de Supervisores de Educação, realizado de 16 a 20 de outubro de 1979 em Curitiba-PR.

Perspectivas atuais da cultura brasileira.

Palestra proferida no XII Festival de Inverno, no dia 26 de julho de 1979, em Ouro Preto-MG.

Participação, como docente, no curso "Orientadores técnicos nas funções de informação profissional e divulgação", ministrado no CENAFOR, em outubro de 1979 em São Paulo-SP.

Participação, como docente, no curso "Planejamento de formação profissional" ministrado no CENAFOR, de 19 de novembro a 14 de dezembro de 1979, em São Paulo.

"A Universidade e a problemática da educação"

"A educação no atual contexto brasileiro"

"Os intelectuais e a educação das camadas populares"

Série de três conferências proferidas na Universidade Federal de Alagoas, em novembro de 1979.

Visão crítica da educação brasileira.

Conferência proferida no dia 10 de novembro de 1979, no II. Encontro Estadual de orientação Educacional, em São Paulo-SP.

A universidade e o ensino.

Trabalho apresentado no Seminário "A universidade e o desenvolvimento regional", promovido pelo CETREDE e realizado em Fortaleza-CE, de 05 a 08 de fevereiro de 1980.

Expositor no simpósio "Abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau", realizado no dia 31 de março de 1980 na I Conferência Brasileira de Educação.

Expositor no simpósio "Política de pós-graduação", realizado no dia 02 de abril de 1980, na I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo-SP.

Coordenador e expositor do Painel "Repondo a questão do ensino público no Brasil", realizado no dia 02 de abril de 1980, na I Conferência Brasileira de Educação.

Participação no Grupo regional de Trabalho (GrupoIII) do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras que examinou, nos dias 24, 25 e 26 de abril de 1980, as relações entre a Universidade e o Ensino de 1º e 2º graus.

"Subsídios teóricos para participantes da operação Regional Pro.XXV".

Palestra proferida em São Paulo-SP, a convite do Projeto Rondon, no dia 15 de junho de 1980.

Participação, como conferencista, na Semana II. de Estudos: Planejamento de treinamento e desenvolvimento, realizada no CENAFOR, em São Paulo-SP, de 16 a 20/06/1980.

"Brasil: a educação que temos na democracia que vivemos".

Conferência proferida no Ciclo: a educação na democracia de países capitalistas e socialistas, realizado na 32ª Reunião Anual da SBPC, de 06 a 12 de julho de 1980, no Rio de Janeiro.

Participação, como expositor, no simpósio: Correntes e tendências da filosofia da educação no Brasil, realizado na 32ª Reunião Anual da SBPC, Rio de Janeiro, julho de 1980.

Participação, como expositor, no Debate: Propostas alternativas na formação do educador, realizado na 32ª Reunião Anual da SBPC, Rio de Janeiro, julho de 1980.

Participação, como docente, no Curso "Planejamento da formação profissional", organizado pelo CENAFOR e realizado na Direção Nacional do SENAC, no Rio de Janeiro, de 14 a 25 de julho de 1980.

"Pressupostos teóricos subjacentes aos programas e pesquisas educacionais".

Disciplina ministrada nos cursos de especialização em Metodologia do Ensino Superior e Metodologia da Pesquisa Educacional, na Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, outubro de 1980.

"O curso de Pedagogia".

Palestra proferida na Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, no dia 27 de outubro de 1980.

"As contradições da prática docente".

Conferência proferida na II. Feira do Livro, no dia 13 de novembro de 1980, na Universidade Federal Fluminense.

Participação permanente no Seminário sobre "Inércia e Mudanças nos Sistemas Educativos da América latina e dos Países Africanos de Língua Ibérica", organizado pelo projeto UNESCO-CEPAL-PNUD, realizado em Brasília-DF, sob os auspícios do MEC, de 24 a 28 de novembro de 1980.

Participante, como conferencista, do curso "Planejamento da formação profissional-fase II.", realizado no CENAFOR, em São Paulo, de 01 a 12/12/1980.

Expositor na Mesa Redonda "Educação: uma questão política".

1ª Reunião regional da SBPC-Santos-SP, em 22/03/1981.

Conferência sobre o tema "Aspectos gerais da influência social da universidade"- Escola Paulista de Medicina, em 16/05/1981, em São Paulo.

Conferencista no Curso Metodologia da Formação Profissional CENAFOR, 22/06 a 10/07/1981, São Paulo.

Expositor no Debate "Trabalhadores da Educação e Crise na Universidade" organizada pela APROPUC-SP, em 01/10/1981.

Conferencista da IV Semana de Ciências de Barretos-SP, em 12/10/1981.

Expositor na Mesa redonda "A estrutura do ensino na Universidade Brasileira"- 1ª Jornada Científica da UFSCar, São Carlos-SP, em 04/11/1981.

Seminário "Educação: teoria e prática"- UFRN- Curso de Pós-Graduação em educação, em 29/01/1982.

Disciplina "Filosofia da Educação" no Curso de Especialização em Educação na UFRN, de 1º a 05/02/1982.

Palestra "A política educacional e o projeto pedagógico da PUC-SP" proferida no I Encontro dos Professores da PUC, em 11/05/1982.

Expositor no Simpósio de abertura da II. CBE, Belo Horizonte, 10/06/1982.

Conferencista no VII Congresso Brasileiro de Orientação Educacional. Fortaleza, em 29/07/1982.

Palestra de abertura do I Congresso Estadual de Educação promovido pela APEOESP, São Paulo, 09/10/1982.

Conferência "Pesquisa Educacional e Estrutura da Educação Brasileira" no Seminário Internacional sobre fundamentos do Currículo e Pesquisa Educacional. Santa Maria-RS, em 06/12/1982.

Conferência "pós-graduação em Educação e Pesquisa Educacional no Contexto Brasileiro" no Seminário supra em 07/13/1982.

Debate sobre o tema "Competência técnica do educador e a política educacional". Centro Acadêmico Paulo Freire, Faculdade de Educação, USP, em 18/05/1982.

Palestra sobre o tema "Currículo Escolar: situação, perspectivas de mudança", proferida na XI Congresso Nacional da Associação de Educação Católica subtema 1: Opção pelos pobres e Currículo), em 18/07/1983.

Conferência: "Alternativas para a Universidade: projeto educacional da PUC-SP" no I Fórum da Comunidade universitária da PUC-SP- Campus de Sorocaba, em 07/06/1983.

Palestra "Visão Crítica do Sistema Educacional Brasileiro" no II. U.S. Department of Education Summer Seminar in Brazil for U.S Teachers- 1983"(Associação Alumni) São Paulo, 21/07/1983.

Conferência de abertura do III Encontro Nacional do Programa Alfa. Olinda PE, em 15/08/1983.

Expositor na I Sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, em 17/08/1983.

Palestra na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da educação do estado de São Paulo, 26/09/1983.

Conferencista e Coordenador do tema "Política e Planejamento Educacional" no II. Seminário regional de Pesquisa em Educação do Sudeste. belo Horizonte, MG, em 21/10/1983.

Exposição do tema "Reflexão Crítica sobre a Escola Pública", no Fórum Educacional organizado pela Delegacia Regional de Ensino de Campinas, em 05/11/1985.

Debate sobre o Ensino Pago, no Jornal "Folha de São Paulo", em 03/04/1984.

Conferência sobre o "Curso de pedagogia e o Papel da Escola Básica" na UFPR. Curitiba, em 16/04/1984.

Expositor no tema "Doutoramento em Educação no Brasil" na reunião Científica da ANPEd. Brasília, em 23/05/1984.

Debatedor do tema "Escola e Democracia", no Programa Super Grupo da TV Cultura, Canal 02, São Paulo, em 06/06/1984.

Conferencista no Curso de Atualização em Teoria Histórico-Crítica da educação, na Universidade Federal de Uberlândia, 14 e 15/06/1984.

Expositor na Mesa Redonda sobre a Natureza e Especificidade da Educação, INEP, Brasília, 05/07/1984.

Conferência sobre o tema "Educação e Mudança" na abertura da VI Semana da Educação da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, em 29/09/1984.

Conferência sobre o tema "Tendência da Educação Contemporânea" no Curso de Atualização Didática para o Ensino Superior da Universidade de Mackenzie, São Paulo, em 28/06/1984.

Conferência sobre o tema "Violência e Modelos Filosóficos" na Semana de Filosofia da PUC de Campinas, em 05/11/1984.

Conferência sobre o tema "Educação e Cidadania" no Seminário da Comissão de Educação do Senado Federal, Brasília, em 28/11/1984.

Expositor no Seminário sobre Integração da universidade com o Ensino de 1º grau, na Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, em 14/12/1984.

Palestra sobre o tema "Problemas da Pesquisa na pós-graduação em Educação", proferida no Curso de pós-graduação em Educação da UFPE. Recife, em 17/12/1984.

Participação na III Conferência Brasileira de Educação, apresentando comunicação no Simpósio "A Política Educacional no conjunto das Políticas Sociais", em Niterói, em 14/10/1984.

Aula Inaugural do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, proferida no dia 01/03/1985.

Conferência sobre o tema "Educação na América Latina" proferida no dia 16/09/1985 na IX Semana de estudos de Filosofia, organizada pelo Diretório Acadêmico "D. Barreto" na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Conferência sobre o "O Papel do Educador na Sociedade Atual" proferida em 24/07/1985 no 1º Congresso de Educação e 3º Simpósio de educação Pré-Escolar em São Bernardo do Campo-SP.

Palestra sobre o "O Papel social da pré-escolar pública, em 18/08/1985, no Congresso Comemorativo dos 50 anos da Pré-Escola Municipal de São Paulo-SP.

Encontro sobre Filosofia da Educação com professores do Departamento de Educação das Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul-RS e com os professores da Escola de 1º e 2º graus "Educar-se" da mesma cidade, das 14 as 16h, em 19/08/1985.

Conferência sobre "Educação e Política" proferida as 20 h do dia 09/08/1985 nas Faculdades integradas de Santa Cruz do Sul-RS.

Palestra sobre "A função social da universidade", proferida no dia 30/08/1985 na ESALQ-Escola Superior de Agronomia de Lavras, MG.

Conferência sobre o tema "A Universidade e seu Projeto Histórico", proferidas em 14/09/1985, no Seminário de Filosofia e Ciências Sociais promovido pelas Faculdades Integradas de Uberaba-MG.

Conferência sobre "Unidade entre teoria e prática" para os alunos de Ciências da Educação da Universidade Nacional de Buenos Aires, em 25/09/1985.

Palestra sobre as "implicações na prática docente das diferentes teorias pedagógicas", proferidas em 18/10/1985, para professores e alunos do curso de Pedagogia do Instituto Metodologista de Ensino Superior de São Bernardo do Campo-SP.

Palestra sobre "As relações entre Filosofia da Educação, teorias pedagógicas e prática educativa", proferida em 11/10/1985, na Semana de Educação da FEARPE, Caçador, Est. de Santa Catarina.

Participação na série Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira realizada, em 1985, pela CENP (coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) em convênio com a RTC (Rádio e Televisão e Cultural), dentro das programações do Projeto Ipê.

Conferência sobre o tema "A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos: Histórico e Pressupostos" proferida em Seminário organizado sob os auspícios da ANDE Associação Nacional de Educação) no dia 06/03/1985.

Participação no "Colóquio sobre a Autonomia Universitária" promovido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 17/04/1985.

Práticas Educacionais e a produção do conhecimento educacional". Série de seis aulas proferidas em março de 1986, na abertura dos trabalhos da disciplina "História da Produção do Conhecimento" no Programa de pós-graduação em Educação da universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG).

Palestra proferida na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Imaculada Conceição" de Santa Maria-RS, no dia 23/04/1986, para professores e alunos do Curso de Pedagogia.

Conferência sobre "Tendências da Educação Brasileira" proferida a convite do Banco do Brasil no dia 23/03/1986 em Brasília.

Exposição sobre o tema "Tendências Educacionais Contemporâneas", feita nos dias 19 e 29 de maio de 1986 em Simpósio organizado pelo SENAC de São Paulo .

Exposição sobre o tema "Quem paga a universidade: a questão do imposto regressivo", feita nos dias 03/06/1986 no Seminário "Perspectivas para a PUC-SP".

Curso sobre o tema "Fenomenologia e Dialética" ministrado, como professor visitante, no Programa de pós-graduação em Educação da universidade Federal do Ceará com as leituras desenvolvidas ao longo de todo o 1º semestre de 1986 e as aulas, perfazendo um total de quarenta horas, dadas entre 30/06 e 04/07/1986.

Disciplina "Fundamentos da Educação Brasileira" ministrada nos dias 16, 17 e 18 de julho de 1986 no Instituto Superior de Ciências, Letras e Artes de Três Corações-MG.

Palestra proferida ao pessoal do Magistério da Divisão Regional de Ensino de Araçatuba-SP, no dia 24 de julho de 1986

Conferência sobre o tema "educação para a Participação no processo político", proferida no Seminário Interamericano sobre educação, Desenvolvimento e Democracia, no dia 25/08/1986, em Washington, D.C.

Disciplina "Filosofia da educação", ministrada nos dias 03 e 04 de outubro de 1986, no curso de Atualização em Fundamentos da educação brasileira Atual, realizado em Juiz de Fora-MG.

Participação no Programa Ia. questão da Rádio Cultura/Fundação Padre Anchieta, no dia 15/10/1986, discorrendo sobre a problemática do professor na atualidade brasileira.

Participação no Seminário sobre "Políticas Públicas e educação", realizado em São Paulo, nos dias 27, 28 e 29 de outubro de 1986, expondo o tema "Políticas Especiais e educação".

Participação no programa "Prioridade em educação", realizado em São Paulo, na TV Cultura, por ocasião do Seminário "Constituinte: da educação que temos a educação que queremos", no dia 23 de novembro de 1986.

Seminário ministrado na Universidade de la Republica, Montevideú, Uruguai, sobre "Correntes Pedagógicas Contemporâneas", na semana de 16 a 20 de fevereiro de 1987, no período da manha.

Curso "Principais correntes pedagógicas e sua aplicabilidade a realidade nacional", ministrado na Universidad de la Republica, Montevideú, Uruguai, na semana de 16 a 20 de fevereiro de 1987, período da tarde.

Conferência sobre "Realidade e Perspectiva da educação no Contexto Latino-americano", proferida em Montevideú, Uruguai, em 19 de fevereiro de 1987.

Conferência sobre "A pedagogia e os interesses da classe trabalhadora", proferida no dia 24/02/1987, em Buenos Aires, Argentina, Casa Universitária Aníbal Ponce.

Conferência sobre o tema "Los Post-grados en Brasil"(os Cursos de Pós-Graduação no Brasil), proferida por ocasião do "Encuentro de Departamentos, Escuelas y Faculdades de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales" realizado na Universidade Nacional de Luján, Argentina, no dia 25 de fevereiro de 1987.

Conferência sobre o tema "Em direção as novas Diretrizes e Bases da educação", proferida por ocasião da X Reunião anual da ANPEd, em Salvador-BA, em 13 de maio de 1987.

Participação no "Foro de Debates sobre Alternativas de educação Básica", realizado em São Paulo, nos dias 20 e 21 de agosto de 1987, por iniciativa da Fundação Educar.

Palestra sobre "Política e educação no Brasil", proferida no Colégio Estadual São Sepé, em São Sepé-RS, no dia 04/09/1987.

Palestra sobre "Visão Crítica do Processo Escolar", proferida para professores lotados na 24ª Delegacia de educação, no dia 08/09/1987, turno da tarde, em Cachoeira do Sul-RS.

Palestra para alunos e professores das Unidades Integradas do Ensino Superior do Vale do Jacuí, sobre o tema "A questão Pedagógica do Ensino Superior", em Cachoeira do Sul-RS, no dia 08 de agosto de 1987, turno da noite.

Palestra para diretores e professores das redes municipais e estadual sobre o tema "Ação Pedagógica de Diretores e Professores na Democratização da escola", em Cachoeira do Sul-RS, em 09 de setembro de 1987, turno da manhã.

Palestra para professores em exercício na Secretaria da educação em porto Alegre-RG, sobre o tema "a Política Educacional e o Processo de Democratização do Sistema Escolar", em 09 de setembro de 1987, turno da tarde.

Palestra sobre "Constituição e educação", realizada pela Disciplina de Análise de Administração Escolar Brasileira e Relações Sociais da Escola, no Curso de Pedagogia, PUC-SP, em 09 de outubro de 1987.

Palestra e debate sobre o tema "A Construção e Socialização de Conhecimento", no I Encontro de educação, do Centro de educação, PUC-SP, em 21 de novembro de 1987.

Participação no "Seminário Choque teórico", promovido pela Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ), realizado no Rio de Janeiro, no dia 04/12/1987, debatendo o projeto de Escola Politécnica de Saúde.

Palestra sobre "As novas Diretrizes e bases da educação nacional", proferida na Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, no dia 06/04/1988.

Aula inaugural sobre o tema "O novo papel da universidade no sistema nacional de ensino", proferida na Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, no dia 06/04/1988, turno da noite.

Conferência: "A pedagogia histórica-crítica, seus pressupostos e sua relação com a realidade escolar", proferida no dia 10 de maio de 1988, no Instituto de Letras, Ciências Sociais e educação, como parte do I Simpósio de educação Universitária do ILCSE, promovido pelo Departamento de Psicologia da educação, cujo tema foi "Para pensar a formação do Professor de 1º e 2º graus".

Participação na Mesa Redonda "Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau", no seminário "Ensino de 2º grau: respectivas", realizado na Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, nos dias 10,11 e 12 de maio de 1988.

Seminário "Do senso comum a consciência filosófica: a questão da catarse", desenvolvido no âmbito da disciplina "educação e Ideologia" do Curso de Mestrado em educação da universidade Federal de Minas Gerais, nos dias 18 e 19 de maio de 1988.

Realização de dois seminários sobre "Perspectivas da educação Escolar", nos dias 25 e 26 de maio de 1988, no Programa de Mestrado em educação da universidade Federal da Paraíba.

Conferência sobre a "A educação na nova L.D.B.", proferida na Universidade Federal da Paraíba, no dia 26/05/1988.

Conferência sobre o "Papel histórico da educação", no VI Simpósio Municipal de educação, realizado no dia 21 de junho de 1988, em Caxias do Sul-RS.

Participação no Seminário Nacional de Literatura, educação e Pós-Modernidade, realizado no dia 21/06/1988, em Porto Alegre-RS, proferindo palestra sobre "Livro Didático e pós-modernidade: questionamento".

Coordenador do Simpósio "Fundamentos Filosóficos, Sociais, Políticos e Culturais da educação", realizado na V BE (Conferência Brasileira de educação), no dia 03/08/1988.

Palestra sobre "Autonomia Universitária), proferida na universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, no dia 24 de agosto de 1988.

Exposição sobre o tema "Dimensão sociocultural do currículo escolar", realizada no IV Seminário Integrado PUCRS-YÁZIGI, denominado "Currículo Escolar e Ensino de Língua e Literatura", no dia 25 de agosto de 1988.

Expositor no Debate: "A discussão da L.D.B. e o compromisso dos educadores", organizado pela ANDE, na universidade de São Paulo, em São Paulo, em 1º de julho de 1988.

Participação na mesa Redonda "ensino Básico: 1º e 2º graus", abordando o tema "quantidade X qualidade: a democratização do Ensino". Seminários "novos Rumos da educação no Brasil", realizada na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, no dia 09 de setembro de 1988.

Palestra sobre o tema "Da Constituição a Nova Lei de Diretrizes e Base de educação Nacional", proferida no dia 07/03/1989, na Universidade do Paraná, em Curitiba.

Participação no Encontro de Professores de Geografia e História, abordando o tema "Os currículos de história e geografia e a nova L.D.B.", realizado na USP em São Paulo., no dia 20 de março de 1989.

Palestra sobre a "Concepção de Filosofia em Gramsci", proferida no dia 20/04/1989, na PUC-SP, São Paulo.

Palestra sobre o tema "Ensino de Graduação: problemas e perspectivas", no Seminário sobre o ensino de Graduação da UNICAMP, realizado na UNICAMP, em Campinas-SP, no dia 30 de maio de 1989.

Palestra sobre o tema "Administração Escolar: sistema ou totalidade?", proferida no MEC-INEP, em Brasília, no dia 08 de junho de 1989.

Exposição sobre o tema "A questão da politécnica e a formação do homem completo", realizada no dia 13/07/1989, no Simpósio "O quadro atual de L.D.B.: pontos polêmicos e tendências", da 41ª Reunião anual da SBPC, em Fortaleza-CE.

Palestra sobre o tema "Os profissionais da educação e a nova L.D.B.", proferida no 4º Encontro da CONARCFE, em Belo Horizonte-MG, no dia 25 de julho de 1989.

Palestra sobre "O Projeto da L.D.B.", proferido em Candeias, Grande Salvador-BA", no dia 26 de julho de 1989.

Exposição na Mesa Redonda sobre Ensino de Graduação, abordando o tema "A relação ensino-pesquisa nos cursos de Graduação", na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto-SP, no dia 24 de agosto de 1989.

Palestra sobre o tema "O trabalho como princípio educativo", proferida no Seminário Estadual de Educação, em São Paulo, no dia 25 de agosto de 1989.

Palestra sobre o tema "Problema Social e Problema de Aprendizagem", proferida no I Congresso Internacional Multi profissional sobre Problemas de Aprendizagem", em Passo Fundo-RS, no dia 02 de setembro de 1989.

Palestra sobre o tema "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", proferida na Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria-RS, no dia 05 de setembro de 1989.

"Educação e Trabalho". Exposição feita em Painel sobre o Projeto da L.D.B., na Câmara dos Deputados, em Brasília-DF, em 05 de outubro de 1989.

Palestra sobre "Capitalismo e Educação na América Latina", proferida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, no dia 23 de outubro de 1989.

Palestra sobre "Novas propostas de reformulação da Pedagogia da Unicamp", proferida no Seminário de Pedagogia, na Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP), no dia 30 de outubro de 1989.

Palestra sobre "Integração Pedagogia, Licenciatura e pós-graduação", proferida no Evento "Um século de Educação Republicana", no dia 10 de novembro de 1989.

"A trama da linguagem na escola: a pedagogia histórico crítica". Palestra proferida na disciplina "Metodologia do Ensino" do Curso de Especialização, organizado pelo Instituto de Estudos de Linguagem da universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 30 de março de 1990.

"As perspectivas da análise filosófica na pesquisa educacional". Conferência proferida no Seminário de Pós-Graduação, na Universidade de São Paulo, em São Paulo, no dia 04 de maio de 1990.

Palestra sobre "A Qualidade da escola Pública", proferida no I Congresso do SINPEEM, realizado em São Paulo em 24 de maio de 1990.

Palestra sobre "A reconstrução da qualidade da escola pública no Estado de São Paulo", proferida na UNESP, Campus de Marília-SP, em 07 de junho de 1990.

"La cuestión de la especificidad de la investigación educacional". Trabalho enviado e apresentado no 4º Seminário Nacional de Investigación en Educación, no dia 04 de julho de 1990, em Bogotá, Colômbia.

"A educação pública e a conjuntura nacional". Conferência proferida no I Seminário do Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública, no dia 27 de agosto de 1990, em São Luís-MA.

"Politecnicidade e Formação de Professores". Palestra proferida aos professores de Licenciatura na Universidade Federal do Maranhão, no dia 29 de agosto de 1990, São Luís-MA.

Participação na 13ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Belo Horizonte-MG, nos dias 15 a 19 de outubro de 1990.

Expositor do tema "A experiência do Doutorado em Educação no Brasil", realizada no dia 07 de novembro de 1990, no Seminário sobre Doutorado em Educação na UFSCar.

"Os sindicatos dos trabalhadores em educação diante das diversas concepções de escola". Conferência proferida no dia 12 de janeiro de 1991, no XXIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, promovido pela CNTE em Olinda-PE.

"Pedagogia Histórico-Crítica". Aula Inaugural da Universidade Católica de Goiás, proferida no dia 08 de março de 1991, em Goiânia-GO.

"Diretrizes e Bases da Educação: Evolução Histórica e Perspectivas Atuais". Mini Curso ministrado em Curitiba-PR, nos dias 15 e 16 de março, de 1991.

"O professor como educador: sua importância na conjuntura brasileira atual". Conferência proferida no VII Encontro de Professores de Matemática do IMECC-Unicamp, no dia 25 de março de 1991.

"Concepção de Escola- a Escola que queremos". Palestra proferida no Congresso Estadual de Educação, promovido pelo Sindicato da Educação-APEOESP e AFUSE, em São Paulo, no dia 02 de abril de 1991.

Organizador e Coordenador do Seminário sobre concepção de dissertação de mestrado, realizado na Faculdade de Educação da Unicamp, nos dias 08 e 09 de abril de 1991, com o apoio do FAEP/UNICAMP, e com 250 participantes.

Co-organizador e participante da Reunião Técnica Nacional de Coordenadores de Programas de pós-graduação em Educação realizada na Faculdade de Educação, realizada na Faculdade de Educação da Unicamp nos dias 10,11 e 12 abril de 1991, com apoio do FAEP e promoção da ANPED, e com 50 participantes.

"Política Educacional". Conferência proferida na abertura do II Encontro de Educadores da Região (Valinhos, Vinhedo, Louveira e Jundiaí), no dia 22 de abril de 1991, em Jundiaí-SP.

Organizador e Coordenador do Seminário sobre perspectivas metodológicas da investigação em História da Educação, realizado nas semanas de 06 a 10 de maio de 1991, (1ª etapa) e de 09 a 13 de setembro, (2ª etapa) na Faculdade de Educação da Unicamp, com apoio do FAEP/UNICAMP e colaboração do INEP, e com 35 participantes.

"Nova L.D.B.: em busca de uma síntese". Palestra proferida no Curso de Política Educacional promovido pelo Programa de estudos Pós-Graduados em educação: Supervisão e Currículo da PUC/SP, no dia 24 de maio de 1991.

Expositor no Simpósio "Crise do Estado e o Neo Liberalismo: perspectivas para a democracia e para a educação na América Latina", realizado no dia 04/09/91, no âmbito da VI Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo.

Seminário sobre "concepção de filosofia da educação", realizado na Universidade Federal de Santa Maria-RS, nos dias 23, 24 e 25 de setembro de 1991.

"Os desafios da modernização na universidade brasileira". Exposição apresentada no Seminário "Universidad: los desafios de la modernización", no dia 17 de outubro de 1991, em Montevideu, Uruguai.

Comentário sobre o livro "Ideologia y educación durante la Dictadura", apresentado em debate realizado no Instituto Nacional del Libro no dia 17 de outubro de 1991, em Montevideu, Uruguai.

Aula sobre o tema "concepção de dissertação de mestrado", ministrada na disciplina PB-901- Estudos de Problemas Brasileiros do Curso de Mestrado em Educação Física da Unicamp, no dia 23 de outubro de 1991.

"A nova lei de diretrizes e bases". Palestra proferida no dia 25 de outubro de 1991, na II Semana de Educação promovida pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente.

Participação no Seminário de Avaliação e Consolidação do Projeto "Diagnóstico do Setor Educacional nos Estados", realizado sob o patrocínio do INEP, em Brasília, nos dias 30 e 31 de outubro, e 1º de novembro de 1991.

"Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base". Conferência proferida no II Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência Biológica da UNESP, realizado em Águas de São Pedro, de 11 a 14 de novembro de 1991.

"A luta pela escola pública a partir dos anos 30". Exposição feita no dia 18 de novembro de 1991, na Semana de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP.

"História da política educacional brasileira". Tema desenvolvido ao longo de 08 horas na Secretaria de Educação e Cultura do Município de Santo André, por iniciativa do Serviço de Educação Especial, no dia 15 de dezembro de 1991.

Organizador e Coordenador do Seminário sobre "Fontes Primárias e Secundárias em História da Educação Brasileira", realizado de 06 a 08 de abril de 1992, na Faculdade de Educação/UNICAMP, com financiamento do INEP.

"Perspectivas da Educação Brasileira na virada do Século". Exposição feita em 15 de maio de 1992, no Painel do mesmo título integrante do Seminário Comemorativo dos 20 anos do Mestrado em Educação da universidade Metodista de Piracicaba, (UNIMEP).

"A educação e os desafios interpostos pela introdução de novas tecnologias em empresas brasileiras: o trabalho como princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto". Texto apresentado em 07/08/1992, no "Seminário Interdisciplinar sobre Trabalho e Educação", organizado pela Fundação Carlos Chagas com apoio do INEP e CNPq.

"40 anos de Educação Brasileira". Conferência proferida em 31 de agosto de 1992, na I Semana Integrada da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, S.P.

"Os educadores e a crise dos paradigmas". Palestra proferida em 02 de setembro de 1992, no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos-S.P.

"Valores e Objetivos na Educação" e "Educação Brasileira: Problemas". Palestras proferidas em 25 de outubro de 1992, na Mesa Redonda "Sociedade e Educação Brasileira".

A organização da educação nacional na LDB: implicações para o Plano Nacional de Educação. Texto da conferência proferida no II Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte, 07/11/97.

A nova LDB: o desenlace e seus desdobramentos. Texto apresentado na Mesa Redonda “A nova LDB”, XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 22/09/97.

Papel das instituições escolares na atualidade: entre a transformação e a utopia. Conferência proferida nas “Jornadas Nacionais sobre o papel das instituições escolares na atualidade”. Tandil-Argentina, 07/03/97.

Formación básica para maestros. Conferência proferida na “Primera Jornada de Educación 1997”, La Plata-Argentina, 10/03/97.

Perspectivas para o futuro da universidade. Trabalho apresentado em Mesa Redonda no “X Congresso Brasileiro dos Estudantes de Medicina”, Campinas, 26/01/98.

Depoimento sobre a própria trajetória de orientação de pesquisas. Exposição em Mesa Redonda no Seminário “Experiências de Orientação de Pesquisa em Programas de Pós-Graduação em Educação”. Faculdade de Educação-UNICAMP, Campinas, 14/10/97.

A conjuntura educacional e a nova LDB. Conferência proferida no “Seminário Comemorativo dos 50 anos da APP-Sindicato”. Curitiba, 25/04/97.

Proposta de Plano Nacional de Educação: histórico e alternativas. Exposição no debate intitulado “Plano Nacional de Educação”. Faculdade de Educação-UNICAMP. Campinas, 13/10/97.

Redação do verbete Álvaro Vieira Pinto para o projeto “Dicionário de Educadores Brasileiros já Falecidos”. PROEDES (Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade), Rio de Janeiro, abril de 1997.

Organização e participação no IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, tendo proferido a conferência de abertura (Anexo II), coordenado três Mesas de trabalho e redigido o Relatório Final (Anexo III) do evento que se realizou entre 15 e 19 de dezembro de 1997.

Participação como membro da Comissão Científica no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado na USP de 16 a 19 de fevereiro de 1998, tendo emitido parecer sobre 33 trabalhos inscritos. Palestra proferida na Semana de Pedagogia da

Participação como conferencista principal nas “Jornadas Nacionales sobre el Papel de las Instituciones Escolares en la actualidad: entre la transformación y la utopia”, em Tandil, Argentina, tendo elaborado parecer circunstanciado para cada uma das 19 comunicações apresentadas e comentando-as na conferência de encerramento do evento.

Participação como conferencista no IV Congresso Iberoamericano de Historia de la Educacion Latinoamericana. Santiago de Chile. 24/05/1998. Educação e colonização: historia das idéias pedagógicas no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII.

Participação como conferencista no CONED /Congresso Nacional de Educação Porto Alegre. 02/12/1999. Sistema Nacional de Educação.

Participação como palestrista da APROPUC e apoio da SINPRO. II Seminário: Indissociabilidade do Ensino Pesquisa e Extensão: O caminho da carreira docente e a carreira docente como caminho. Campinas. 10/08/1998.

Participação como conferencista UFSC /Seminário comemorativo dos 25 anos da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 18/10/1999. A Pós-Graduação em Educação o Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas.

Participação como conferencista na Universidade Federal do Paraná. A Política Educacional expressa na LDB e na proposta de Plano Nacional de Educação Paraná. 13/03/1998.

Participação como conferencista na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Sistemas de ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios. Porto Alegre. 17/09/1998 Conferencia proferida junto a Plenaria do Forum de Conselhos Mun. de Educação do Rio Grande do Sul .

Participação como conferencista na Universidade Estadual de Maringá. As perspectivas da universidade publica. Maringá. Conferencia proferida sobre o tema do evento.

Participação como conferencista na UNESP. Assembléia Universitária.

Participação como conferencista na UFMS. A escola pública no Brasil: perspectiva histórica Campo Grande. 19/08/1999. Os Programas de Mestrado e a questão da produção científica na Universidade Católica Dom Bosco.

Participação como conferencista UFMS. A organização da educação escolar e o papel dos técnicos na Secretaria de Educação. Campo Grande 19/08/1999 Tema: a organização escolar e o papel dos técnicos na Secretaria Estadual da Educação.

Participação como conferencista na Prefeitura Municipal de Porto Feliz. I Encontro Regional de Educadores Porto Feliz. 15/10/1999 Tema: Educação: paixão e compromisso.

Participação como palestrista no Conselho Estadual de Educação. Discussão Aberta de Idéias sobre: Dos Profissionais da Educação (Artigo 61 a 67 da Lei n. 9394/96 - LDB). Conselho Estadual de Educação. 04/03/1998.

Participação como palestrista na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de pós-Graduação em Educação. Vicissitudes da nova política educacional Porto Alegre. 29/04/1998.

Participação como conferencista na Universidade do Amazonas. A Política Educativa atual Manaus. 04/05/1998. Palestra proferida na Semana de Pedagogia da Universidade do Amazonas.

Participação como conferencista na Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte. A LDB e as perspectivas de mudanças nas instituições: limites e possibilidades. Belo Horizonte 06/06/1998.

Participação como conferencista. A LDB e os Municípios. Campinas. 12/09/1998. Palestra proferida no Seminário sobre o Estatuto do Magistério Municipal de Campinas.

Participação como palestrista na FE/UNICAMP. As diretrizes curriculares para o Ensino Médio e a formação de Professores. Campinas. 14/10/1998. Palestra proferida junto ao Seminário de Estudos da FE - a formação de professores.

Participação como palestrista no Colégio Rio Branco de Campinas. A LDB. Campinas. 03/11/1998.

Participação como conferencista na UFMG. História das Idéias Pedagógicas e da Pedagogia. Belo Horizonte. 04/06/1999.

Participação como conferencista na UFMS. Escola Pública no Brasil :perspectiva Histórica. Campo Grande. 19/08/1999.

Participação como debatedor na Universidade Estadual de Campinas no IV Encontro Nacional de Estudos Estratégicos - IV ENEE. Unicamp. 10/05/1998. Mesa: Perspectivas da educação nacional, o Tema: Limites da Política Educacional Acadêmico.

Assessorias científicas

Membro da Consultoria Científica da CAPES.

Membro da Assessoria Científica da FAPESP.

Parecer para o CNPq sobre proposta de criação do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo e, posteriormente, sobre o pedido de reconhecimento da área de Administração de Sistemas Educacionais.

Parecer para o CNPq sobre o Projeto de Educação Comunitária para a Periferia Urbana do Espírito Santo.

Parecer para o CNPq sobre projeto de implantação do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe.

Parecer sobre o projeto de Integração das matérias Pedagógicas dos Cursos de licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora, a pedido da própria Universidade.

Parecer para a Editorial Kapelusz sobre a oportunidade de se traduzir do francês para o espanhol o livro de Jean Boutaud, Querelle d'école(s) ou Alain, Piaget et les autres, a pedido da referida editora Argentina.

Parecer para a Editora Kapelusz sobre a conveniência ou não de se publicar em espanhol o livro de Joseph Mazure, *Enfant a l'école, école(s) pour l'enfant* (Ikor, Illich, Neill, Snyders... et la renovation-pédagogique), a pedido da mesma editora de Buenos Aires.

Assessoria a proposta do novo currículo do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Assessoria ao INEP no Projeto Diagnóstico do Setor Educacional nos Estados que, na fase inicial, abrangeu os Estados do Espírito Santo, Rondônia e Santa Catarina.

Pareceres para a Comissão de Pesquisa do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC de São Paulo.

Pareceres para o Conselho Universitário da PUC-SP.

Pareceres para o Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Pareceres para a Comissão de Pesquisa do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC de São Paulo, elaborados em agosto de 1986, maio e agosto de 1987, e abril e agosto de 1988.

Parecer a FINEP sobre o projeto "Pesquisa e Pós-Graduação em Educação" , elaborado em fevereiro de 1987.

Parecer a CAPES sobre a proposta de criação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Amazonas, elaborado em maio de 1987.

Parecer ao CNPq sobre o projeto "O alcance político-pedagógico do Discurso Filosófico no Brasil", elaborado em julho de 1987.

Relatórios e pareceres técnicos elaborados na condição de membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, de agosto de 1984 a julho de 1987.

Parecer sobre a revista Sala de Aula, da Fundação Victor Civita, elaborado em 16 de março de 1988.

Parecer sobre o livro "Filosofia e História da Educação", de Claudino Piletti e Nelson Piletti, para a Fundação Victor Civita.

Parecer sobre o livro "Problemas de Filosofia da Educação", de Jayme Paviani, para a Fundação Victor Civita.

Parecer sobre a obra "A formação de professores", para a Editora da UNICAMP, elaborado em 24 de abril de 1988.

Parecer sobre o trabalho "A reinvenção da cidade e da multidão", para a Cortez Editora e Livraria, emitido em 26 de junho de 1988.

Parecer sobre a "Proposta Curricular para o Curso de Filosofia no 2º grau", formulada pela CENP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), emitido em 19 de julho de 1988.

Parecer sobre o trabalho "Educação, Ética e Política", para a Editora Cortes e Livraria, emitido em 10 de outubro de 1988.

Parecer sobre o projeto de pesquisa "Tendências filosóficas presentes no curso de pedagogia da UFPa" para o CNPq, emitido em maio de 1990.

Parecer sobre a obra "A escola pública como local de trabalho" para a Cortez Editora, emitido em agosto de 1990.

Parecer sobre a o Relatório de atividades do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP referente a 1988, emitido em agosto de 1990.

Parecer sobre o trabalho "Os meios de comunicação de massa como aparelhos de hegemonia" emitidos em agosto de 1990.

Parecer para a Revista Educação e Sociedade do CEDES, emitido em 22 de janeiro de 1991.

Parecer sobre a proposta de curso noturno de especialização em alfabetização, do IEL/UNICAMP, emitido em 10 de junho de 1991, para a Comissão Central de Pós-Graduação da Unicamp.

Parecer para a Revista Pro-posições da FE/Unicamp, emitido em 02 de setembro de 1991.

Parecer para a o FAEP-PRP-UNICAMP, emitido em 1991.

Assessoria ao Laboratório de Observação e estudos Descritivos da FE/UNICAMP, em 18 de novembro de 1991, sobre os parâmetros teórico-metodológicos de sua linha de pesquisa.

Parecer sobre os Regulamentos dos Cursos de Pós-Graduação do IFCH/UNICAMP, emitido em 19/11/1991, para a Comissão Central de Pós-Graduação da UNICAMP.

Parecer para o CNPq, emitido em 12/03/1992.

Assessoria ao projeto de criação do Programa de Doutorado em Educação da universidade Federal de Santa Maria-RS.

Pareceres Técnicos elaborados e encaminhados ao FAEP (Fundo de Apoio ao Ensino e à Pesquisa) - UNICAMP, em 28/07; 01/10 e 28/10/1992.

Pareceres Técnicos elaborados para a Revista RESGATE do Centro de Memória da UNICAMP, nos dias 14/08 e 30/11/1992.

Parecer Técnico elaborado em 30/03/1992 por solicitação do CNPq, avaliando o mérito do projeto "As Ursulinas e a Educação Feminina na Bahia: cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês, (1897-1956)".

Parecer Técnico elaborado para a Revista Educação e Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade.

Parecer sobre o Relatório de Atividades da professora Doutora Lili Katsuco Kawamura, elaborado em 10 de junho de 1992, por solicitação do DEFHE.

Parecer Técnico elaborado para a Comissão Central de pós-graduação (CCPGP) da UNICAMP, em 26 de maio de 1992, avaliando o mérito do Relatório de Acompanhamento do Programa de Titulação dos Docentes MS-1 e MS-2 do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH, apresentado à CCPG/Unicamp.

Parecer Técnico analisando o mérito da Tese "A Formação do Indivíduo e a objetivação do Gênero Humano" para efeitos de uma possível publicação na forma de livro, elaborado em 25/11/1992 para as Editoras Autores e Papirus.

Relatórios Técnicos elaborados e encaminhados ao Fundo de Apoio à pesquisa e ao Ensino (FAEP/UNICAMP), no dia 04 de junho e 25 de novembro de 1992.

Relatório Técnico sobre o Processo de Auto-Avaliação da Faculdade de Educação da UNICAMP, concluído em 15 de setembro de 1992.

Parecer Técnico elaborado para a Revista Pro-Posições em 12 de abril de 1993.

Parecer técnico elaborado em 20 de abril de 1993 por solicitação do CNPq, avaliando o mérito do projeto "As Ciências Humanas e a Pesquisa em Educação".

Consultoria realizada na Universidade Federal Fluminense em Niterói-RJ, no dia 28 de maio de 1993 sobre o projeto de criação do Curso de Doutorado em Educação.

Parecer sobre o Plano de Ensino da disciplina de Filosofia da Educação da USP emitido por solicitação da Coordenação do Curso de pós-graduação em Educação da UNESP-Marília em 03 de junho de 1993.

Parecer sobre a Revista da Faculdade de Educação da USP emitido por solicitação da Comissão de Credenciamento de Revistas Científicas da USP, em 15 de junho de 1993.

Conjunto de 61 pareceres sobre trabalhos inscritos à 16^a Reunião Anual da ANPEd, emitidos em julho de 1993, na condição de membro do Comitê Científico da ANPEd.

Participação como coordenador do Comitê Científico da ANPEd, na avaliação de 381 trabalhos realizada nos dias 08, 09 e 10 de julho de 1993.

Conjunto de 19 pareceres sobre trabalhos científicos emitidos em agosto de 1993 em decorrência da condição de coordenador do Comitê Científico da ANPEd.

Conjunto de 04 pareceres técnicos elaborados por solicitação da FAEP/UNICAMP nos dias 12 de julho, 14 de setembro e 19 de novembro de 1993.

Parecer sobre o Relatório da Comissão de Consultores Externos que avaliam a área de Ciências Humanas da Unicamp, elaborado no 2^o semestre de 1993, como relator dos trabalhos do Grupo de Diretores das Unidades da Área de Ciências Humanas da UNICAMP.

Parecer sobre o Plano de Ensino da disciplina "Educação Escolar e Teoria da Vida Cotidiana " emitido por solicitação do curso de Pós-Graduação em Educação da UNESP/MARÍLIA, em 25 de outubro de 1993.

Parecer técnico elaborado em 07 de novembro de 1993 por solicitação da FAPESP avaliando o mérito do projeto "Ensino e Perversão: um estudo psicosocial a partir do universo escolar".

Parecer sobre o texto "Paradigmas rivais na Historiografia atual" elaborado para a revista Educação e Sociedade, no dia 01 de dezembro de 1993.

Parecer sobre o Relatório de Atividades da Professora Doutora Maria da Glória Marcondes Gohn, elaborado em 17 de janeiro de 1994, por solicitação do DASE.

Atividades de consultoria e assessoria científica a agências de fomento e órgãos de divulgação, realizados no ano 1997, perfazendo um total de 47 pareceres, assim distribuídos:

CAPES, 7;

CNPq, 10;

FAPESP, 13;

FAEP (Fundo de Apoio ao Ensino e à Pesquisa)

FAPEAL (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas),

Revista :NUANCES, da UNESP-Presidente Prudente, 2;

Revista SEMINA, da Universidade Estadual de Londrina, 3;

Revista EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 4;

Revista PRO-POSIÇÕES, 2;

Revista EDUCAÇÃO BRASILEIRA, da ANPEd, 1;

Editora da UNICAMP, 1;

UFMS,1; DEFHE-UNICAMP, 1.

Atividades institucionais

Membro da Comissão que elaborou programa-sugestão para a disciplina de Filosofia no 2º grau, junto a Equipe Técnica de Currículos, Programas e métodos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 1970.

Membro da Equipe Técnica do Livro e Material Didático da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de dezembro de 1970 a fevereiro de 1973.

Organizador e Coordenador do curso "Sistema Educacional Brasileiro" que funcionou como opção do 4º ano de Pedagogia da PUC-SP, durante o ano de 1971.

Membro da Comissão Mista UFSCar-FCC (Universidade Federal de São Carlos, de outubro de 1975 a março de 1978).

Membro e Coordenador da Comissão de pós-graduação em Educação da UFSCar, de novembro de 1975 a março de 1978.

Membro da Câmara do Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, de agosto de 1975 a março de 1978.

Membro da Congregação do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, de agosto de 1977 a março de 1978.

Presidente Interino da Comissão Geral de Pós-graduação da PUC-SP, de 10 a 25 de julho de 1979.

Coordenador do Programa de pós-graduação em Educação, da UFSCar, de novembro de 1975 a março de 1978.

Membro da Congregação do centro de Educação da PUC-SP,

Coordenador do Programa de Mestrado em Educação da PUC-SP, de agosto de 1978 a julho de 1981

Coordenador do Programa de Doutorado em Educação da PUC-SP, de agosto de 1978 a julho de 1985.

Vice-Coordenador do Programa de Doutorado em Educação da PUC-SP, de agosto de 1985 até 1989.

Membro da Comissão de estudos da PUC-SP para elaborar um esboço do Projeto de Lei sobre a Autonomia Universitária.

Integrante do Conselho Editorial da Revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.

Integrante do Conselho de Colaboradores da Revista de Educação AEC.

Integrante do Conselho de Colaboradores da Revista Educação & Sociedade.

Integrante da Equipe Editorial da Revista da Associação Nacional de Educação-ANDE, no.1 e 2.

Membro do Conselho Editorial da Revista da ANDE, ns 3,4,5.

Membro da Coordenação da equipe Editorial da Revista da ANDE, ns 6,7,8,9, e 10.

Integrante do Conselho Editorial da Coleção Educação universitária da Editora Cortez & Moraes.

Membro do Conselho Editorial da Editora Autores Associados.

Diretor Executivo da Editora Autores Associados.

Patrono dos formandos de Pedagogia de 1983 da PUC-SP.

Grande homenageado na formatura do 1º semestre de 1984 dos alunos de Pedagogia da Universidade de Santa Úrsula do Rio de Janeiro.

Patrono dos formandos de Pedagogia do 2º semestre de 1984 da Universidade Santa Úrsula do Rio de Janeiro.

Patrono dos formandos de Pedagogia do 1º semestre de 1986 da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Membro do grupo de Estudos "A Constituinte e o Ensino Público", do Instituto de Estudos Avançados da USP, em 1987.

Patrono dos formandos de Letras e Pedagogia de 1987, da Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira.

Patrono dos formandos de Pedagogia de 1989, da universidade Federal do Rio de Janeiro.

Patrono dos formandos de Estudos Sociais, Letras e Pedagogia do 1º semestre de 1989, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino-MG.

Patrono dos formandos de Pedagogia de 1989, da Universidade São Francisco, Campus de Bragança Paulista-SP.

Patrono dos formandos de Pedagogia de 1989, da Universidade Estadual de Maringá, Campus de Cianorte-PR.

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de Educação da Unicamp, eleito em abril de 1989, para um mandato de 02 anos e reeleito para um novo mandato em abril de 1991.

Presidente da Comissão de pós-graduação da FE /UNICAMP.

Membro do Conselho Interdepartamental da FE/UNICAMP.

Membro da Congregação da FE/UNICAMP.

Membro da Comissão de Ensino e Pesquisa da Congregação da FE/UNICAMP.

Patrono dos Formandos de Pedagogia do primeiro semestre de 1991, da Universidade Católica de Goiás.

Diretor associado da FE/UNICAMP a partir de 24 de abril de 1992, para um mandato de 04 anos.

Executor do Convênio UFSM/UNICAMP.

Patrono dos formandos de Pedagogia e Letras do 1º semestre de 1993 da Faculdade de São Marcos.

Professor Titular do Departamento de Filosofia e História da Educação da FE/UNICAMP.

Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).

Membro Coordenador do Comitê Assessor de Educação do CNPq.

Primeiro Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação.

Participação em colegiados de alto nível

Membro do Conselho Universitário da PUC de São Paulo, de 1981 a 1985.

Membro, em 1982, da Comissão Constituinte encarregada de elaborar o novo Estatuto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Membro do Comitê Assessor de Psicologia, Filosofia, Educação, Letras e Linguística, do CNPq, por dois mandatos consecutivos, abrangendo o período compreendido entre 02/01/1981 e 31/12/1984.

Membro do corpo de Assessores da FAPESP.

Membro do Corpo de Consultores do CEDATE (Centro de Desenvolvimento e Apoio técnico a Educação), conforme publicação no Diário Oficial da União de 02/11/1984.

Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, desde 1^o de agosto de 1984 a julho de 1987. Nomeado para um mandato de três anos. Membro da Câmara de Ensino de Primeiro Grau do mesmo Colegiado.

Membro da Comissão Central de Pós-Graduação da UNICAMP, de abril de 1989 a maio de 1992.

Presidente da Comissão Especial de Equivalência de Títulos da CCPG/UNICAMP nos anos de 1990 a 1991.

Coordenador do Comitê Científico da ANPED, em 1993.

Coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). 1998-2000

Membro coordenador do Comitê Assessor de Educação do CNPq. 1998-2000

Primeiro Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação

Trabalhos publicados

A) livros:

Educação Brasileira: estrutura e sistema. S.P. Saraiva, 4ª edição., 1980 e 5ª edição em 1983 e 6ª edição revista e atualizada com um novo prefácio, 1987.

Educação: do senso comum à consciência filosófica. S.P., Cortez Ed./Ed. Autores Associados, 1ª ed., 1980; 2ª ed., 1982; 3ª ., 1983; 4ª ed., 1984; 5ª e 6ª ed. 1985; 9ª ed., 1989; 10ª edição em 1990.

Escola e Democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1ª edição 1983, 24ª ed. em 1991, (traduzida para o espanhol: escuela y democracia. Montevideo, onte Sexto, 1988), e 32ª ed. 1999.

Ensino Público e algumas falas sobre Universidade. S.P., Cortez/Autores Associados, 1ª ed., 1984, 3ª ed., 1986, 4ª ed. em 1987.

Política e Educação no Brasil. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1ª ed., 1984 e 4ª ed., 1987.

Sobre a Concepção de Politecnia. Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz, 1989.

Inovação Educacional no Brasil. S.P., 1980, Cortez/Autores Associados (co-autoria).

Pedagogia Histórico-Crítica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991; 6ª edição, 1997.

Educación: temas de actualidad. Buenos Aires, Libros del quirquincho, 1991.

Educação e questões da Atualidade. São Paulo, Cortez/Livros do Tatu, 1992, (versão original do livro anterior).

A Universidade e o Desenvolvimento Regional. Fortaleza, Ed.. UFC, 1980 (co-autoria).

Filosofia da Educação Brasileira. R.J., Ed. Civilização Brasileira, 1ª ed., 1983; 2ª ed. 1985, (em co-autoria).

Desenvolvimento e Educação na América Latina. S.P, Cortez/Autores Associados, 1ª ed., 1983; 2ª ed., 1984; 3ª ed., 1985 (co-autoria).

Educação Brasileira Contemporânea. S.P., Ed. McGraw Hill, 1976 (co-autoria).

A nova lei da educação(LDB): trajetória, limites e perspectivas, 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 1997.

Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional. Campinas, Autores Associados, 1998.

B) Prefácios de livros:

PIMENTA, S.G., Orientação Vocacional e Decisão. S.P., Loyola, 1980.

PETEROSSO, H.G., Educação e mercado de trabalho. S.P., Loyola, 1980.

ALVITE, M.M.C. Didática e Psicologia. S.P., Loyola, 1981.

PINTO, A.V., Sete lições sobre educação de adultos. S.P., Cortez/Autores Associados, 1982 (Introdução).

SILVA, Jr., C.A. Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva. S.P., Loyola, 1984.

FÉLIX, M.F.C., Administração Escolar. S.P., Cortez/Autores Associados, 1984.

RIBEIRO, M.L.S., Formação política do professor de 1º e 2º graus. S.P. Cortez/Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G., A Produtividade da escola improdutiva. S.P., Cortez/Autores Associados, 1984.

KUENZER, A.Z., Pedagogia da fábrica. S.P., Cortez/Autores Associados, 1985.

PINTO, S.V., A questão da Universidade. S.P., Cortez/Autores Associados, 1986.

WARDE, M.J. Educação e Estrutura Social. S.P., Cortez & Moraes, 1977.

NOGUEIRA, M.A., Educação, Saber e produção em Marx e Engels. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1990.

MACHADO, L.R.S., Politecnica, Escola Unitária e Trabalho. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

WACHOWICZ, L.A. O método didático na dialética. Campinas, Papirus, 1989.

FREDERICK, A.(org.), Currículo e Contexto Sócio-Cultural. São Paulo, McGraw-Hill, 1985.

MANACORDA, M.A., Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

NAGAMINE, J.M., Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC-SP. São Paulo, Educ/Campinas, Autores Associados, 1997.

FARIA e SOUZA, L.C., Propaganda de brinquedos e educação pela TV. Taubaté, Vogal, 1997.

SEDREZ, S., A competência do professor através dos tempos: da idade moderna à contemporânea. Blumenau, Letra Viva, 1997.

LUPORINI, T.J.(Org.), Catálogo das fontes primárias e secundárias para a educação brasileira, localizadas no Estado do Paraná (Região dos Campos Gerais: Castro, Palmeira, Pirai do Sul e Ponta Grossa). Ponta Grossa, 1997.

RUGIU, S. Nostalgia do mestre artesão. Revisão da tradução e redigiu a introdução à edição brasileira, sob o título Educação e trabalho artesanal.1997.

C) Artigos:

O eterno no tempo (reflexões filosóficas sobre o sentido da História). Revista da Universidade Católica de São Paulo., vol. XXXVI, 1969.

Existe sistema educacional no Brasil? Revista Escola. Ed. Abril, número 10, 1972.

Estruturalismo e educação brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos., vol. 60, no. 134, 1974.

A Filosofia na formação do educador. Revista Didata, no. 01, 1975.

UFSCar: mais um programa de Pós-Graduação em Educação? Revista Cadernos de Pesquisa, no. 16, 1976, co-autoria com M.A.Goldberg.

Contribuição a uma definição do curso de Pedagogia. Revista Didata, no. 05, 1976.

Valores em supervisão pedagógica: abordagem filosófica. I Seminário de Supervisão Pedagógica. MEC-DEM, Brasília, agosto de 1976.

Valores e objetivos na educação. Revista Didata, no. 06, 1977.

Educação Brasileira: problemas. Revista Educação e Sociedade, no. 01, 1978.

Funções de Preservação e de informação do Congresso Nacional na legislação do ensino: um estudo de política educacional. (Anais da XXIX reunião anual da SBPC, SP, 1977).

Participação da Universidade no desenvolvimento nacional: a universidade e a problemática da educação e cultura., Revista Educação Brasileira, (órgão do Conselho de Reitores das universidades Brasileiras), no. 03, 1979.

Tendências e correntes da educação brasileira (Anais da XXXI reunião anual da SBPC, Fortaleza, 1979).

Uma concepção de mestrado em educação, Revista Educação & Sociedade, no. 03, 1979.

Função do ensino de Filosofia da Educação e de história da educação., Revista Reflexão, no. 14, 1979.

Perspectivas da educação brasileira contemporânea: análise crítica. Revista de Educação AEC, Ano 08, no. 34, 1979.

Abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau. Anais da I Conferência Brasileira de Educação, 1980.

A política de Pós-Graduação no contexto da política educacional. Anais da I CBE, 1980.

Uma estratégia para a defesa da escola pública: retirar a educação da tutela do Estado. Revista de Ensino de Física, no. 02, maio/1980.

Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. A formação do educador, Caderno da ANDE, 1981.

Extensão universitária: uma abordagem não extensionista. Educação & Sociedade, no. 08, 1981.

Tendências pedagógicas na formação do educador. Inter Ação, revista da UFGO, no. 08, 1981.

Escola e Democracia ou a teoria da curvatura da vara, Revista da ANDE, no. 01, 1981.

Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau. Anais da III reunião da ANPEd, 1981, (Debate).

Anseinandersetzung unter christen. Publik-Forum, 07, 11 de abril de 1982.

Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara. Revista da ANDE, no. 03, 1982.

As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa, no. 42, 1982.

A estrutura do ensino na Universidade Brasileira. Revista da ANDE. , no. 05, 1982.

O ensino público é gratuito. Anais da II CBE, 1982.

Paulo Freire: Christ oder Agnostiker ? Forum, vol. 56, 1982.

Brasil: a educação que temos na democracia em que vivemos. Educação e Realidade, no. 02, 1983.

Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Revista Argentina de Educación, no. 02, 1983.

Competência Política e Compromisso Técnico. Educação & Sociedade, 15, 1983.

Análise da produção de pesquisa em educação na região Sudeste. Anais do II Seminário de Pesquisa em Educação-Região Sudeste, 1983.

A política educacional no conjunto das políticas sociais. Anais III Conferência Brasileira de Educação-Simpósios, 1984.

Sobre a natureza e especificidade da educação. Em Aberto-INEP, no. 22, 1984.

Querelle d'Ecole(s) ou Alain, Piaget et les autres. (Resenha). Cadernos de Pesquisa, no. 50, 1984.

Enfant a l'École, École(s) pour l'Enfant. (Resenha). Cadernos de Pesquisa, no. 51, 1984.

A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP. Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, no. 150, 1984.

O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. Revista da ANDE, no. 07, 1984.

Sobre o papel do diretor de escola. Revista da ANDE, no. 07, 1984.

Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. Revista da ANDE, no. 09, 1985.

A orientação educacional no atual contexto brasileiro. Orient'Ação, Boletim da Associação de Orientadores Educacionais de São Paulo. 1980, no. 06.

A qualidade do ensino nas escolas da rede privada. (Debate). Folha de São Paulo, 09/04/1984.

Escola Nova versus Escola Tradicional. (Entrevista). Jornal do Professor, 06, Jornal do Brasil., RJ, maio de 1984.

A busca de um pensamento pedagógico crítico. (Entrevista). Jornal da II CBE, no. 04, Belo Horizonte, 1982.

Educação e mudança.(Entrevista). Folha do Acre, Rio Branco, 30/09/1984.

O relato é impressionante: Escola organiza comunidade.(Entrevista). Educação Democrática., Órgão da S.E.Ed. S.P., no. 13, 1984.

Escola e Democracia. (Entrevista). Folha de Londrina, 03/03/1985.

Constituinte e Educação. (Debate). Educação Democrática, Órgão da Secretaria de Estado da Educação-SP, no. 17, 1985.

As idéias da nossa escola. (Entrevista). Jornal Leia, no. 82, 1985.

Mudou o estudante, é preciso mudar o ensino. (Entrevista). Jornal da Tarde., S.P., 31/03/1986.

Pedagogo da PUC de São Paulo vê fragilidade no Projeto Pinotti. (entrevista). Folha de São Paulo, 11 de agosto de 1986.

Quem (ou o quê) deve ser importante na sala de aula? (Entrevista). S.P., Shopping News-City News, 02 de novembro de 1986.

O nó do ensino de segundo grau. (Entrevista). Bimestre, Revista do segundo grau, no. 01, outubro de 1986.

A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. ANDE., no. 11, 1986, p. 15-23.

Educação para a participação no processo político. La Educación, no. 100, (OEA-Washington, D.C.), 1986, p.130-140.

Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Revista de la Educación el Pueblo, no. 32 (Montevideo) abril/1986, p.p. 24-34.

La teoría de la curvatura de la vara. Revista de la Educación del Pueblo, no. 34, noviembre de 1986.

As Associações e o Estado. Boletim da ANPEd, no. 3-4, julho-dezembro de 1986.

Educación y Transformación. (Entrevista). Montevideo, La Hora, 28 de fevereiro de 1987.

Com Marx para dominar la ciencia. (Entrevista). Montevideo, El Popular, 27 de fevereiro de 1987.

Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. Revista de la Educación del Pueblo, julio de 1987, pp. 24-33.

Más allá de la curvatura de la vara. Revista de la Educación del Pueblo, julio de 1987, pp.24-33.

O Educador e a esperança crítica. (Entrevista). Cachoeira do Sul. Jornal do Povo, 20 de setembro de 1987.

Reportaje (Entrevista). In: Educación y Transformación, Montevideo, Tribuna de Estudios Juveniles, 1987.

Propuesta (Entrevista). In: Teoría de la Educación, Montevideo, 1987.

Tribuna a Álvaro Vieira Pinto. Educação & Sociedade, no. 27, setembro de 1987. (Publicado também em O Escritor, Jornal da união Brasileira de escritores, no. 42, set-out-1987.

Gilberto Freyre e Álvaro Vieira Pinto. Revista Brasileira de eStudos Pedagógicos, agosto de 1987, no. 159.

Contribuição à elaboração da nova L.D.B. um início de conversa. ANDE, no. 13, 1988, pp. 5-14.

Educação e Transformação. (Entrevista). Educação em Questão, Revista da UFRN, no. 02 , 1988, p.p. 130-140.

"Educação: seu papel histórico". In: Anais do VI Simpósio Municipal de Educação e III Simpósio Regional de Educação. Caxias do Sul., 1988.

Os fundamentos da Educação e a Nova L.D.B. Revista Educação Municipal. , número 03, dezembro de 1988, pp.5-17.

A função social do currículo escolar. Anais do IV Seminário Integrado de Ensino de Línguas e Literatura, pp. 4-20. PUC-RS/YÁZIGI, Porto Alegre.

A palavra é ... Politecnia. Sala de Aula. Ano 02, número 13, agosto de 1989, pp.26-32. (Entrevista).

Política Social e Publicização da Educação. Psicologia. Ano 09, número 03/1989, pp.6-7.

Repensando a relação trabalho-escola. Revista de Educação. (APEOESP), No. 04, Setembro de 1989, pp. 13-16.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases (Entrevista). Pró-Posições, Revista da FE/UNICAMP, no.01, março de 1990.

Contribuições da Filosofia para a Educação. Em Aberto. INEP, Ano IX, no. 45, janeiro - março de 1990, pp. 3-9.

O pensamento da esquerda e a educação na República Brasileira. Pro-Posições, Revista da FE/UNICAMP, vol. 03, dezembro de 1990, pp.7-21.

Problemas Sociais e Problemas de Aprendizagem. ANDE, Ano 10, número 17, 1º semestre de 1991, pp. 5-12..

Relação entre o Sindicato de Trabalhadores em Educação e as diferentes concepções de escola. Revista de Educação. APEOESP, número 06, novembro de 1991, pp.13-17.

Concepção de Dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base. Revista de Educação Brasileira. (Órgão do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), no. 27, jul/dez de 1991, pp. 159-168.

Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias da educação brasileira. (Resumo). Anais do I Congresso Iberoamericano de Docentes e Investigadores em História de la Educacion Latino Americana, pp. 34-35. Bogotá.

A educação não é autônoma... (entrevista). Ramal 2361. (órgão da Faculdade de Comunicação Social da UFSM). Ano 1, n. 1, 1992, p.08.

Auto-avaliação da Unidade. Caderno da Faculdade de Educação.- UNICAMP, n.06, 1992.

Dezembro de 1992: finalmente em votação o projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Revista de Educação da CNTE, Ano I, n. 01, janeiro de 1993.

Marx, 110 anos: Clássico dramaticamente atual. Revista Princípios, Ed. Anita Ltda, n. 29, 1993, 11:44-46.

Algumas tarefas urgentes e necessárias. Impulso, UNIMEP, Ano 06 , n. 12, 1993, pp. 83-93.

Brasil: avanços e recuos pedagógicos. Jornal do INCOR. (Entrevista). Ano II, n. 04 , 1993, pp.03 e 04.

Educação e Política. Doxa. Revista Paulista de psicologia e Educação- UNESP?Araraquara, Ano I, vol. 1, Janeiro/abril de 1995, pp. 155-161.

Didattica: scienze del processi educativi sistematici. La Didattica, Anno I, n. 02, Dicembre 1994, pp.43-46.

Educazione e postmodernità. Alcune riflessioni. Ricerche pedagogiche, anno XXIX, n.114, Gen maio-marzo 1995, pp.25-32.

L'educazione dell'infanzia e lo Stato. Infanzia, n. 07 , marzo 1995, pp.51-52.

Aspetti dell 'Educazione in Brasile". Prospecttiva-EP, anno XVIII, n. 02, Aprile-Giugno 1995, pp.84-92.

La scuola nel mondo:scuola elementare e sistema formativo in Brasile. Scuola-Se. Anno IV, n. 02, ottobre 1995, pp. 08-11.

Il marc verticale o della formazione dell'namo. Scuola-SE, Anno III, n. 06, Febbraio 1995, pp08-09.

A pedagogia histórico-crítica: contextualização histórica e teórica. In, Caderno Pedagógico, pp. 7-22. Curitiba, APP-Sindicato, 1997.

Educação: preparação para o século XXI (diálogo com Paulo Freire e Adriano Nogueira). In, Caderno Pedagógico, pp. 44-62. Curitiba, APP-Sindicato, 1997.

“Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria”. Revista Comunicação & Educação(ECA-USP), n.8, 1997, pp.63-77.

“Educação não é filantropia”. Revista Presença Pedagógica, vol.3, n.13, 1997, pp.5-15.

“A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional”. Revista Princípios, n. 47, 1997, pp.66-72.

“Relação entre o sindicato de trabalhadores em educação e as diferentes concepções de escola”. Revista Educação & Cultura, Ano II, n.1, 1997, pp.15-21.

Nota de Leitura (Resenha), de Frabboni, F. et alii (a cura di), *Giovani oggi tra realtà e utopia*. In, Revista Brasileira de Educação, n.5-6, 1997.

Nota de Leitura (Resenha), de *Giovani: aspetti e problemi educativi della condizione giovanile oggi*. Ricerche pedagogiche, n.116-117, 1997. In, Revista Brasileira de Educação, n. 5-6, 1997.

D) Capítulos de livros:

A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: *Inovação educacional no Brasil*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980, pp.15-29.

A Universidade e o Ensino. In: *A Universidade e o Desenvolvimento Regional*. Fortaleza, Ed. UFC, 1980, pp.52-72.

Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1983, pp.19-47.

O lógico e o histórico nas análises de desenvolvimento e educação na América Latina. In: *Desenvolvimento e Educação na América Latina*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983, pp.5-16.

Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692". In: *Educação Brasileira Contemporânea*. São Paulo, Mc Graw-Hill, 1976, pp.174-194.

Educação, Cidadania e Transição Democrática". In: *A cidadania que não temos*. São Paulo, Brasiliense, 1986, pp.73-83.

I Encontro (Coordenação). In: *Educação em debate: uma proposta de pós-graduação*. São Paulo, Cortez, 1987, pp. 9-23.

A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: *Pensando a educação*. São Paulo, Ed. UNESP, 1989, pp.23-33.

Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho-escola. *Ensino de 2º Grau: perspectivas*. S.P., Cortez/ANDE, pp.103-116, 1989, pp.79-91.

Análise do substitutivo ao projeto da LDB. In: *Estado e Educação*. Campinas, Papyrus, 1992, pp.09-29.

O trabalho como princípios educativos frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C.J. et alii (orgs). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994, pp.174-164.

Desafios atuais da pedagogia histórica-crítica. In: Silva Jr., C.A. (ORG.), Dermeval Saviani e a Educação Brasileira. São Paulo, Cortez, 1994, pp. 243-286.

Depoimento”. In, Paiva, A.(Org.), Reflexões sobre a Pós- Graduação em Educação no Brasil: a experiência da FAE - UFMG, pp.17-20. Belo Horizonte, Autêntica, 1997.

Os saberes implicados na formação do educador. In, Bicudo, M.A.V., Silva Júnior, C.(Orgs.), Formação do educador (vol.1), pp. 145-155. Ed.UNESP, 1996.

Associações científicas

Sócio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

Sócio-Fundador da Associação Nacional de educação – ANDE

Sócio-Fundador da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação – ANPEd.

Sócio-Fundador do Centro de Estudos da Cultura Contemporânea – CEDEC.

Sócio-Fundador do Centro de Estudos educação e Sociedade – CEDES.

Sócio da União Brasileira de Escritores – UBE.

Primeiro Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação.

Prêmios e títulos recebidos

Simpósio "Dermeval Saviani e a Educação Brasileira"- UNESP - Marília

Medalha do Mérito Educacional do Ministério da Educação.

Prêmio Zeferino Vaz de Reconhecimento Acadêmico pela produção científica realizada entre 1994 e 1997.

Concurso prestados

Concurso Público de Ingresso ao Magistério Médio Oficial do Estado de São Paulo para provimento do cargo de Professor Secundário de Ciências Humanas III (filosofia, Sociologia, História da Ciência e Cultura Brasileira Contemporânea), em 1970.

Concurso Público para Provimento do Cargo de Diretor do Ensino Secundário do Estado de São Paulo, em 1971.

Concurso Público de Livre Docência na disciplina História da Educação, junto ao Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP), EM 1986.

Concurso Público de Professor Adjunto na disciplina de História da Educação junto ao Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP), EM 1990.

Concurso Público de Professor Titular na disciplina História da Educação junto ao Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP), em 1993, homologado pela CEPE em 09/03/1993.

ANEXO 2

ORIENTAÇÃO DE ALUNOS:

MESTRADO:

a) No Setor de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo:

MARIA LUISA SANTOS RIBEIRO,

O Método Dialético na Investigação Histórica da educação Brasileira.

Data da defesa: 09/12/1975.

MIRIAN JORGE WARDE,

Os Condicionantes Sociais da Oposição entre Teoria e Prática na Educação Brasileira: a Política de Profissionalização do Ensino de 2º grau.

Data da defesa: 02/12/1976.

PAOLO NOSELLA,

Uma nova Educação para o Meio Rural.

Data da defesa: 25/03/1977.

GERMOLINA ANTONIA DE AVELAR,

O Pensamento Educacional de Lubienska e sua influência na Educação Brasileira.

Data de defesa: 25/06/1977.

SYLVIA ARANHA DE OLIVEIRA RIBEIRO,

Em busca de uma Metodologia para uma Educação Libertadora.

Data da defesa: 27/06/1977.

MARIA DE LOURDES CHAGAS DEIRÓ NOSELLA,

As Belas Mentiras.

Data da defesa: 27/09/1978.

MARIA ELIZABETE SAMPAIO PRADO XAVIER,

Crítica da Autonomia do Pensamento Pedagógico Brasileiro, (1822-1834).

Data da defesa: 27/09/1978.

SELMA GARRIDO PIMENTA,

A decisão em Orientação Vocacional

Data da defesa: 23/02/1979.

ALÍPIO MÁRCIO DIAS CASALI,

A "Pedagógica" de Enrique Dussell.

Data da defesa: 16/04/1979.

LUCIANA DE MELLO GOMIDE FOINA,
"Operação - Escola".
Data da defesa: 15/05/1979.

MARIA MERCEDES CAPELLO ALVITE,
Didática e Psicologia.
Data da defesa: 29/08/1980.

HELENA GEMIGNANI PETEROSI,
Educação e Mercado de Trabalho,
Data de defesa: 29/10/1979.

MARIA ANITA VIVIANI MARTINS,
O Professor como Agente Político.
Data da defesa: 22/12/1981.

NYMPHA GLASSE LEME,
Inovação na Pedagogia Institucional, (1ª fase).
Data da defesa: 02/03/1982.

RENATA CLÁUDIA STEUER,
Júlio de Mesquita Filho: formação e Evolução de um Liberal.
Data da defesa: 02/08/1982.

ANITA HELENA SCHLESENER,
Gramsci: uma Nova Concepção de Filosofia.
Data de defesa: 02/08/1983.

HELENA UEMA,
Estudos da Política Nacional em face das necessidades Educacionais das Classes Trabalhadoras, (em questão: a Pré-Escola).
Data da defesa: 06/07/1984.

MITSUKO APARECIDA MAKINO ANTUNES,
Estudo do Sistema Educacional e da Psicologia em Maria Montessori.
Data da defesa: 27/06/1985.

ANGELA MARIA DE OLIVEIRA ALMEIDA,
Psicologia e Educação nas Perspectivas Liberal e Socialista.
Data da defesa: 12/11/1985.

ANTONIO CARLOS MÁXIMO,
Os Intelectuais orgânicos e a educação.
Data da defesa: 10/04/1987.

LUIZ CARLOS DE FARIA E SOUZA,
O Caráter educativo da propaganda de brinquedos veiculada pela TV.
Data da defesa: 11/08/1988.

MARIA ELIANE PEREIRA DE OLIVEIRA,
Fundamentos Filosóficos da concepção de educação no Estado Militar.
Data da defesa: 31/03/1989.

MARIA DE LOURDES STAMATO DE CAMILLIS,
O conteúdo do ensino supletivo.
Data da defesa: 03/03/1989.

MATILDE ARAKI CRUDO,
História na escola de 1º e 2º graus: transmissão ou produção de conhecimentos?
Data da defesa: 23/08/1991.

b) No Centro de pós-graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, (UNIMEP):

BETTY ANTUNES DE OLIVEIRA,
Implicações Filosóficas da Tecnologia Educacional: Uma Experiência Brasileira.
Data da defesa: 18/11/1974.

ESTER BUFFA,
Crítica Histórica das Ideologias Subjacentes ao Conflito Escola Particular-Escola Pública.
Data da defesa: 12/1975.

c) No Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP):

MARIA DE FÁTIMA COSTA FÉLIX,
Administração de Empresa e Administração Escolar: Administração Científica?
Data da defesa: 30/03/1982.

FÁBIO DE LIMA BECK,
Ensino Superior, Ciências e Tecnologia.
Data da defesa: 11/11/1985.

IRMA LUIZ BONACINI,
O Papel crítico do supervisor educacional na desmistificação do ensino e na democratização da educação.
Data da defesa: 15/09/1986.

MARIA ROSEMARY COIMBRA CAMPOS SHEEN,
O Contexto da Política de criação das Universidades do Estado do Paraná.
Data da Defesa: 17/11/1986.

LUZIA SIQUEIRA DE VASCONCELLOS,

O Enfoque autonomista da educação: crítica a proposta de Educação Popular autônoma.

Data de defesa: 25/09/1989.

OLGA TEIXEIRA DAMIS,

Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar.

Data da defesa 19/03/1990.

MARGARITA MARIA CARDOZO GÓMES

A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância: de estados primitivos até a modernidade.

Ano da defesa: 1994.

c) No Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste

FRANCISCO JOSÉ MONTÓRIO SOBRAL

Ensino agrotécnico no Brasil: evolução de uma trajetória.

Ano da defesa: 1998.

PAULO ROBERTO GONÇALVES

A educação escolar nos planos plurianuais do Estado de Santa Catarina na década de 90.

Ano da defesa: 2000.

DOCTORADO.

a) No Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo:

BETTY ANTUNES DE OLIVEIRA,

Política de Formação de Professores do Ensino Superior.

Data da defesa: 21/09/1978.

NEIDSON RODRIGUES,

Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico.

Data da defesa: 02/10/1979.

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY,

Educação e Contradição.

Data da defesa: 03/10/1979.

LUIZ ANTÔNIO CONSTANT RODRIGUES DA CUNHA,

A Universidade Crítica.

Data da defesa: 18/04/1980.

PAOLO NOSELLA,

Pensamento Operário.

Data da defesa: 26/06/1981.

GUIOMAR NAMO DE MELLO,

A Prática Docente na Escola de 1º grau.

Data da defesa: 26/06/1981.

LILIAN ANNA WACHOWICZ,

A Relação Professor-Estado.

Data da defesa: 04/12/1981.

MARIA LUÍSA SANTOS RIBEIRO,

*A Formação Política do Professor no Exercício Profissional durante os anos 70:
Organização e Liderança.*

Data da defesa: 24/02/1983.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO,

A Produtividade da Escola Improdutiva.

Data de defesa: 05/08/1983.

CELESTINO ALVES DA SILVA JÚNIOR,

Supervisão da Educação: do Autoritarismo Ingênuo a Vontade Coletiva.

Data da defesa: 05/08/1983.

JOSÉ MISAEL FERREIRA DO VALE,

Valor e Educação.

Data da defesa: 02/12/1983.

ACÁCIA ZENEIDA KUENZER,

As Relações de Produção e a Educação do Trabalhador.

Data da defesa: 14/03/1984.

MIRIAN JORGE WARDE,

Liberalismo e Educação.

Data de defesa: 04/07/1984.

OSMAR FÁVERO,

Uma Pedagogia da Participação Popular.

Data de defesa: 04/07/1984.

LIZIA HELENA NAGEL,

Quando o conteúdo vai além da frase...

Data da defesa: 30/10/1986.

LEDA SCHEIBE,

Pedagogia Universitária e Transformação Social.

Data da defesa: 24/11/1987.

MARIA ELIZABETE SAMPAIO PRADO XAVIER,

Capitalismo e Escola no Brasil.

Data da defesa: 16/08/1988.

SANDINO HOFF,

Objetividade e Educação.

Data da defesa: 31/03/1989.

MARIA DE LOURDES BARRETO DE OLIVEIRA,

Infância e Historicidade.

Data da defesa: 14/04/1989.

ALÍPIO MÁRCIO DIAS CASALI,

Universidade Católica no Brasil: elite intelectual para a restauração católica.

Data da defesa: 24/05/1989.

MARÍLIA ALVES PEDROSA ESAÚ,

Apesar das amarras, há vida na escola.

Data da defesa: 01/12/1989.

PAULO GHIRALDELLI JUNIOR,

Pedagogia e Luta de classes no Brasil: 1930-1937.

Data da defesa: 19/02/1990.

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO,

Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente.

Data da defesa: 18/06/1990.

MARÍLIA GOUVEA DE MIRANDA,

Razão e Adaptação.

Data da defesa: 04/10/1991.

JOAQUIM GONÇALVES BARBOSA,

De professor a ator social: os andaimes de uma construção.

Data da defesa: 03/04/1992.

NAURA SYRIA CARAPETO FERREIRA

Indivíduo e emancipação humana.

Data da defesa: 16/10/1992.

b) No Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP):

GUACIRA LOPES LOURO,

Prendas e Antiprendas: uma História da Educação Feminina no Rio Grande do Sul.

Data de defesa: 17/03/1986.

MAY GUIMARAES FERREIRA,

Conselho federal de Educação: o coração da reforma.

Data da defesa: 01/10/1990.

GILBERTO LUIZ ALVES,

O Pensamento burguês e o plano de estudos do Seminário de Olinda (1800-1836).

Data da defesa: 28/06/1991.

ANA MARIA MOURA LINS,

A burguesia sem disfarce: a defesa da ignorância versus as lições do Capital.

Data da defesa: 10/02/1992.

EMA JÚLIA ESCOLÁSTICA MASSERA GARAYALDE,

Processo de trabalho, Sindicato e conhecimento operário no contexto da reconversão produtiva: o caso AAU do Uruguai.

Data da defesa: 08/02/1992.

ITACY SALGADO BASSO

As condições subjetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história.

Ano da defesa: 1994.

ZÉLIA LEONEL

Contribuição à história da escola pública (elementos para a crítica da teoria liberal da educação).

Ano da defesa: 1994.

MARIA DE FÁTIMA FÉLIX ROSAR

Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional pela via da municipalização.

Ano da defesa: 1995.

MANOEL SEVERO DE FARIAS

Raízes da criação da Universidade Federal do Acre.

Ano da defesa: 1996.

MARGARITA VICTORIA RODRIGUEZ

O papel da escola no estado peronista

Ano da defesa: 1996.

JOSÉ DOS SANTOS RODRIGUES

O moderno príncipe industrial e a formação humana: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.

Ano da defesa: 1997.

MARTHA CECÍLIA HERRERA CORTEZ

Idéias pedagógicas na Colômbia durante a República Liberal (1930-1946): a hegemonia da escola nova.

Ano da defesa: 1997.

MARIA CRISTINA GOMES MACHADO

O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade.

Ano da defesa: 1999.

CELINA MIDORI MURASSE

O liceu de artes e ofícios: uma explicação histórica

Ano da defesa: 2001.

ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO

Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.

Ano da defesa: 2001.

RONALDA BARRETO SILVA

Educação comunitária: além do Estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1985-1998).

Ano da defesa: 2001.

FÁBIA LILIA LUCIANO,

Gênese e expansão do magistério público catarinense (1836-1889).

Ano da defesa: 2001.

MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA

A apropriação do conhecimento público pelo setor privado na relação Universidade-Empresa: um estudo a partir do caso da UNICAMP.

Ano da defesa: 2001.

RUBEN GUEDES NUNES

Hegel, dialética, educação.

Ano da defesa: 2002.

PÓS-DOCTORADO

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

SANDINO HOFF

A escola pública moderna: Ratke e sua didática universal

Ano da defesa: 2002.

ALESSANDRA ARCE

A naturalização da infância e a pedagogia centrada na criança: uma análise do pensamento de Montessori e Claparède e de suas repercussões na difusão do ideário escolanovista no Brasil.

Ano da defesa: 2005.

MARIA AUXILIADORA CAVAZOTTI

Educação e conhecimento científico: o impacto da pós-modernidade.

Ano da defesa: em andamento (período de 02/08/2006 a 30/07/2007).