

## PERCORRENDO CAMINHOS NA EDUCAÇÃO\*

DERMEVAL SAVIANI\*\*

*RESUMO:* Partindo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, aprovada no Brasil em 15 de outubro de 1827, e traçando um paralelo com a Itália em torno das questões da emigração e do analfabetismo, o autor esboça a sua própria trajetória acadêmica e intelectual, de modo a concluir com o destaque da importância da escola como elemento estratégico para o desenvolvimento dos talentos representados pelas crianças e jovens, sem o que o próprio futuro do país fica comprometido.

*Palavras-chave:* Imigração e alfabetização. História da educação. Itinerário de professor. Escola e desenvolvimento intelectual.

## TRACING PATHS IN EDUCATION

*ABSTRACT:* From the “Lei das Escolas de Primeiras Letras” (Educational Act for First Letters), approved in Brazil on October 15, 1827, and through a parallel with Italy, as for immigration and illiteracy issues, the author sketches out his own academic and intellectual itinerary. This is meant to highlight the importance of school as a strategic element to develop the talents lying dormant in children and youths, an essential prerequisite for the future of Brazil.

*Key words:* Immigration and teaching to read and write. Education history. Teacher itinerary. School and intellectual development.

---

\* Discurso proferido na Sessão Especial do Conselho Universitário, reunido em Assembleia Universitária para outorga do título de Professor Emérito da UNICAMP, no dia 15 de outubro de 2002.

\*\* Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP. *E-mail:* dsaviani@unicamp.br

**P**rimeiramente queria agradecer a generosidade dos colegas de meu grupo de pesquisa, o HISTEDBR, de meu departamento, o DEFHE e de toda a Faculdade de Educação, assim como das instâncias institucionais da UNICAMP pela seqüência de encaminhamentos que culminou com a aprovação da proposta de concessão do título de professor emérito pelo Conselho Universitário, no dia 30 de julho do corrente ano.

Quiseram as circunstâncias, ajudadas evidentemente pelo empenho da direção da Faculdade de Educação e pela boa vontade do magnífico reitor em ajustar a sua agenda, que o presente ato fosse marcado para este dia 15 de outubro, dia do professor. E, assim é, porque há 175 anos atrás, no dia 15 de outubro de 1827, era promulgada a primeira lei geral de ensino do Brasil independente.

Após a proclamação da independência política do Brasil, em 1822, instalou-se no ano seguinte a “Assembléia Constituinte e Legislativa”, que pretendeu equacionar o problema da organização nacional do ensino através de um projeto que procurava estimular o surgimento de um tratado completo de educação. Esse projeto, entretanto, não chegou a ser aprovado. Com a dissolução da Assembléia Constituinte, D. Pedro I outorgou, em 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil, que se limitou a afirmar, no Inciso 32 do último artigo (179), do último Título (VIII), que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Reaberto o Parlamento em 1826, retoma-se a discussão do problema nacional da instrução pública, surgindo várias propostas, entre elas o projeto de Januário da Cunha Barbosa, que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus: o primeiro, denominado “Pedagogias”, abrangeria os conhecimentos elementares necessários a todos, independentemente da sua situação social ou profissão; o segundo, os “Liceus”, se voltaria para a formação profissional, compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio; o terceiro, denominado “Ginásios”, compreenderia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e de “todo gênero de erudição”; finalmente, o quarto grau, isto é, as “Academias”, se destinaria ao ensino das “ciências abstratas e de observação, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo-se além disso o estudo das ciências morais e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista”, como reza o artigo 5º do projeto (*Annaes do Parlamento Brasileiro*: Camara dos Deputados,

1826, tomo II, sessão de 16 de junho de 1826, p. 150-160, apud Xavier, 1990, p. 39). Na seqüência, o projeto detalhava as finalidades e o conteúdo da cada grau de ensino.

Essa proposta nem chegou a entrar em discussão. Em lugar de idéias mais ambiciosas, a Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar, o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de “escolas de primeiras letras”. A lei estabelecia, ainda, que nessas escolas os professores ensinariam “a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos”. A referida lei, se tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu. Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central se desobrigou de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais. Conforme o testemunho de José Ricardo Pires de Almeida, as Assembléias Provinciais procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas votando “uma multidão de leis incoerentes” (Almeida, 1989, p. 64) sobre instrução pública afastando-se, portanto, da idéia de sistema. A oferta de escolas, no Brasil, iria continuar rarefeita ainda por muitos anos.

Enquanto isso, o mundo se transformava e, em conseqüência, também o Brasil. Marx, em carta a Engels, datada de 8 de outubro de 1858, dizia que “a verdadeira missão da sociedade burguesa é criar o mercado mundial, pelo menos em suas grandes linhas, assim como uma produção condicionada pelo mercado mundial. Como a terra é redonda, essa missão parece acabada com a colonização da Califórnia e da Austrália, assim como a abertura do Japão e da China. Para nós, a questão difícil é esta: sobre o continente europeu, a revolução é iminente e ela toma um caráter socialista, mas não será ela abafada nesse pequeno canto, já que, sobre um terreno muito mais vasto, o movimento da sociedade burguesa é ainda ascendente?” (Marx & Engels, 1973, p. 15).

A crise européia parecia sem saída, conforme testemunha Eça de Queiroz em artigo de 1888: “Não sei o que aí se passa nessa viçosa América. Mas aqui neste ressequido continente, há já mais de dois

anos, aqueles que se distinguem por conhecer as coisas das nações recomeçam a inquietar-se e a gritar sombriamente: a situação da Europa é medonha. Sob as crises que a sacodem, já a máquina se desconjunta. Nada pode sustentar o incomparável desastre. Este fim de século é um fim de mundo!” (Queiroz, apud Machado, 1999, p. 29-30).

Mas a crise, que parecia sem saída, encontra uma válvula de escape no movimento imigratório, como constata o próprio Eça de Queiroz: “Para o proletariado a emigração é a solução material da miséria, para o Estado é o remédio do pauperismo! Poucos governos há, com efeito, na Europa, que não se tenham valido da emigração como um paliativo, indireto, mas eficaz, à densidade de população, aos acréscimos da miséria, às crises industriais” (idem, *ibid.*, p. 31).

Assim, a partir do terceiro quartel do século XIX, uma onda imigratória se desloca da Europa para o Brasil, proveniente de diversos países, com destaque para a Itália.

A Itália consumara seu processo de unificação em 1861, sob a liderança do Piemonte. Em consequência, a “Lei Casati”, aprovada no Piemonte em 1859, é estendida a todo o país. Esta lei, marco decisivo da história da instrução pública italiana, é estruturada em cinco capítulos com 380 artigos, sendo que apenas o último capítulo trata brevemente do ensino elementar (De Vivo, 1994, p. 19). A escola primária permanece ainda fora da alçada do governo central, devendo ser mantida pelos municípios que, como no Brasil, não dispunham dos fundos necessários. Mas, ao longo da segunda metade do século XIX, desenvolve-se uma ampla campanha pela avocação do ensino primário ao Estado nacional, movimento esse que se torna vitorioso em 1911 com a reforma Daneo-Credaro, a partir da qual se dá o processo de instalação do sistema nacional de ensino que conduzirá à universalização da escola elementar e à erradicação do analfabetismo (Ravaglioli, 1990, vol. 3, p. 144). Mas, até a virada do século XIX para o XX, a Itália vivia uma situação contraditória, tendo metade de sua população analfabeta e excesso de pessoal formado em nível superior, o que levou Ernesto Nathan a escrever em 1906: “Em relação à nossa posição social somos muito cultos e muito ignorantes, de um lado atormentados pelo analfabetismo, de outro pelo universitarismo” (Barbagli, 1974, p. 29).

A posição conservadora procurava impedir o avanço da escola popular. A Revista *Civiltà Cattolica* em 1872 considerava estranho afirmar que a instrução fosse meio indispensável ao bem-estar dos

homens. Dizia: “meio seguríssimo de bem-estar material é o trabalho e a ausência de vícios. Ora, ao trabalho se requerem braços, não o alfabeto e do bom costume cuida a boa educação paterna e a instrução religiosa” (Catarsi, 1985, p. 20). Mas essa posição reacionária não era privilégio dos católicos. Um Congresso de grandes proprietários reunido no final do século XIX na Sicília “teve a coragem de propor, para toda reforma, a abolição da instrução elementar, para que os camponeses e os mineiros não pudessem, lendo, absorver as novas idéias” (idem, *ibid.*, p. 31).

Inversamente, porém, o movimento migratório se converteu numa fonte de experiências e de pressões contra o analfabetismo na Itália. A pressão dos países de imigração, em especial os Estados Unidos, conduziu o governo a medidas favoráveis à expansão escolar. E a própria experiência da emigração exerceu influxo positivo junto à população em direção às escolas: “Não sei ler, mas mando os meus filhos à escola porque me parece bom que aprendam a ler; e os mando também por conselho e empenho particular de meu marido”, afirmava uma camponesa cujo marido estava trabalhando na Argentina (idem, *ibid.*, p. 42). E os emigrantes que retornavam se convertiam em arautos da propaganda contra o analfabetismo.

Assim, a maioria dos emigrantes que deixava a Itália era composta de analfabetos que, não tendo possibilidade de trabalho no velho mundo, decidiam partir para “fazer a América”. E se apinhavam nos navios cujos comandantes os deixavam nas costas brasileiras dizendo: chegamos; a América é aqui. Foi dessa forma que Antonio Saviani deixou Treviso na região do Vêneto, tendo encontrado Maria Clementina Pansani, também originária do Norte da Itália, com quem se casou em Mogi Guaçu no dia 19 de setembro de 1908. Desse casamento nasceu, no ano seguinte, em 25 de agosto de 1909, Júlio Saviani, meu pai, filho mais velho de 12 irmãos. Do outro lado da península, do Sul da Itália, saiu da Calábria Antonio Polimeno, que se casou com Carmela Mamelli, que viera da Sardenha. Desse casamento nasceu, em Jacutinga, no Sul de Minas Gerais, aos 24 de setembro de 1911, Sebastiana Polimeno, minha mãe, filha mais velha de 10 irmãos.

Recorde-se que em 1911, ano em que Sebastiana nasceu, era instituída na Itália a reforma Daneo-Credaro, que colocou a escola primária sob a égide do Estado nacional. Mas aqui no Brasil continuavam raras as escolas e, assim, nem ela nem Júlio chegaram a freqüentar, por um dia sequer, os bancos escolares. Ambos descendiam dos imigrantes que aqui vieram para substituir a mão-de-obra escrava

nas fazendas de café. E, transitando pelas terras cafeeiras do Oeste paulista, suas vidas se cruzaram e vieram a se casar no dia 9 de novembro de 1929, em Itapira (SP). Desse casamento nasceu, em 30/8/1930, a primeira filha, Deolinda, que não sobreviveu aos doze meses de vida, seguida de Alice, nascida em 12 de maio de 1932, Ivahy, de 7 de junho de 1934, e Hermógenes, de 5 de maio de 1937, todos nascidos em fazendas do município de Itapira. O quinto filho, Adamastor, de 12/11/1939, viveu apenas dez meses. O sexto veio a se chamar Adivaldo, que nasceu no dia 26 de dezembro de 1941, sendo seguido por mim, Dermeval, de 25 de dezembro de 1943, e de Eduviges, de 9 de fevereiro de 1946. Nós três nascemos na fazenda Santo Antonio, situada no hoje Santo Antonio de Posse, que à época se chamava Posse de Ressaca e pertencia à Comarca de Mogi Mirim. Ainda no interior de São Paulo, mas já na fazenda São Pedro no município de Amparo, nasceria Nereide, a penúltima filha, no dia 13 de novembro de 1947.

Meu pai não freqüentou a escola, mas com a ajuda de meu avô, se alfabetizou e ganhou grande gosto pela leitura. Lia tudo o que lhe caía diante dos olhos: jornais, rótulos, fascículos, romances de folhetim. Com isso atingiu um bom domínio do alfabeto, o que lhe permitiu alfabetizar outras pessoas, inclusive minha mãe. Após a extenuante jornada de trabalho na roça, ele reunia aqueles que desejavam aprender a ler e escrever e passava-lhes o que sabia. Era, também, o sanfoneiro do arraial. Através de parentes residentes em São Paulo encomendava partituras que ensaiava à noitinha para poder tocar as novidades do momento nos bailes dos fins de semana nas redondezas.

Com isso, ganhava um dinheirinho que servia, no final do ano, para completar a conta do armazém. Com efeito, sabe-se que o regime de trabalho então generalizado nas fazendas adotava a forma do pagamento anual, obrigando-se o colono a abastecer-se no armazém da própria fazenda. Ao final do ano, feitas as contas, era comum o agricultor, após ter trabalhado o ano todo de sol a sol, estar ainda com saldo devedor, tal era o grau de exploração da sua força de trabalho. O ofício de sanfoneiro vinha, então, em socorro do camponês. Meus irmãos mais velhos também desenvolveram o veio musical, mas se inclinaram mais para o violão.

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

infância, o desespero de minha mãe diante da ameaça de mortalidade infantil (ela perdeu a primeira filha e também aquele que seria o quinto) e a situação de penúria (lembro-me que saíamos à margem da estrada de ferro catando serralha para compor a alimentação familiar). Meus três irmãos mais velhos só estudaram até o terceiro primário porque nas escolas rurais da época não havia o primário completo. O máximo que se podia atingir era o terceiro ano.

Em conversas de família surpreendi, às vezes, meu pai afirmando que as coisas iam relativamente bem até 1929, quando se casou. E comentava: foi só eu me casar e as coisas começaram a degingolar. Mas não se tratava de mera coincidência. 1929 foi o ano da grande crise do capitalismo expressa na quebra da bolsa de Nova Iorque, que repercutiu fortemente na economia brasileira baseada na monocultura do café, que passou por uma séria crise de superprodução.

Nesse contexto, em outubro de 1948, as dificuldades da vida da roça que impossibilitavam a sobrevivência de uma família composta de casal e sete filhos (o último, de nome Antonio, nasceria depois, já em São Paulo, em 30 de março de 1950) forçaram meu pai a se transferir com a família para a capital, São Paulo, onde se empregou como foguista de caldeira na indústria. O mesmo caminho foi seguido pelos irmãos mais velhos que também se tornaram operários nas fábricas da Capital.

Fiz o curso primário no Grupo Escolar de Vila Invernada, à época (1951-1954) um galpão de madeira na periferia de São Paulo. Pedagogicamente era uma escola tipicamente tradicional. Já não havia mais a palmatória, mas a régua, às vezes, desempenhava a mesma função. O diretor era uma figura temida. Os exames finais de cada série eram feitos na própria escola, mas não era a professora que formulava as questões e as aplicava. Esses exames eram feitos perante o inspetor do Estado.

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

O curso ginásial foi feito no Seminário Nossa Senhora da Conceição, de Cuiabá, entre 1956 e 1959.

O primeiro ano colegial foi feito em 1960, no Seminário do Coração Eucarístico de Campo Grande, hoje capital do estado de

Mato Grosso do Sul. Em 1961, de novo no Seminário Nossa Senhora da Conceição de Cuiabá, cursei o segundo ano que era também o último ano do Seminário Menor.

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

Registro que, quando me encontrava no seminário, ao cogitar da hipótese de retornar para casa, nunca me imaginava seguindo estudos em nível superior. Eu me via saindo de manhã com a marmita debaixo do braço, pegando o ônibus e me dirigindo à fábrica para trabalhar, tal como faziam meus irmãos mais velhos. Universidade era uma coisa que nem remotamente fazia parte de meu universo familiar. A idéia que prevalecia era a de que estudo, de modo especial os de nível superior, não era coisa para pobres. Contudo, quando deixei o seminário minha situação era inteiramente outra. Eu já havia sido aprovado no vestibular e me via diante do seguinte desafio: provar que pobre também podia ter êxito na universidade; por que não? Com essa idéia decidi que iria insistir em encontrar um trabalho no período da manhã de modo a não abrir mão, em nenhuma hipótese, do curso de filosofia que funcionava no período da tarde.

Em 1964, voltei a morar em São Paulo, onde residia minha família. Solicitei, então, transferência para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Como eu não podia estudar sem trabalhar, procurei emprego em banco. Mas não foi fácil. Fazia testes que eram aprovados, mas a resposta invariável era: só temos vagas para o período da tarde. Depois de várias tentativas e lançando mão de meu poder de argumentação, consegui convencer o gerente da seção de câmbio do Banco Bandeirantes do Comércio a me admitir no horário das 7:00 às 13:00 horas para fazer aquele mesmo trabalho que ele previa para a tarde, abrindo-lhe a possibilidade de que, no segundo semestre, eu poderia conseguir na universidade uma transferência para um outro



período. Assim, finalmente, consegui o emprego. Já era o mês de maio. E as tarefas eram tantas que nas férias de julho eu trabalhava das 7 da manhã até às 20:30h e, nos dias de balanço, até a meia noite, ganhando horas extras. Desse modo, o gerente em nenhum momento veio me cobrar a mudança de horário. A remuneração, entretanto, era o salário mínimo. Dado que havia necessidade – e eu fazia questão – de ajudar na manutenção da casa e precisava também pagar os estudos, não sobrava para o almoço. Saía de casa às 5:30h e retornava para jantar por volta das 22:30h, uma vez que as aulas na Faculdade iam até às 20:00h (as disciplinas pedagógicas de licenciatura eram encaixadas no início do período noturno) e era preciso tomar duas conduções para ir da Universidade até minha casa. Em tais circunstâncias, quando foram abertas as inscrições para concurso no Banco do Estado de São Paulo, efetuei minha inscrição, prestei os exames e ingressei em 2 de dezembro de 1965. Com uma remuneração melhor foi possível minorar as dificuldades até então enfrentadas.

Sendo de uma família operária, eu vivia num bairro periférico de São Paulo. Assim, nesses conturbados anos da década de 1960, enquanto meu pai e meus irmãos participavam das greves nas fábricas e nas ruas, eu participava das assembléias e passeatas estudantis. Em 1966, meus irmãos participaram de um concurso de música popular promovido pela rádio Marconi, gravando em fita duas músicas compostas por um deles, o Hermógenes. Uma delas, que não foi apresentada porque censurada, se chamava *Marcha da Liberdade ou Brasil com “s”* e uma de suas estrofes dizia:

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

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

Ao longo do curso de filosofia, procurei aliar a militância estudantil com o estudo sério das disciplinas que integravam o currículo. Apresentei, então, nas diferentes matérias como Ética, Estética, Filosofia da História,

Filosofia do Desenvolvimento, Filosofia da Religião, História da Filosofia, Sociologia, Economia Política, trabalhos com alguma densidade de reflexão própria.

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

Passsei, então, a trabalhar aquele plano de curso com os alunos do terceiro ano de pedagogia. Foi assim que completei o meu 4º ano de Filosofia, já me iniciando no magistério de Filosofia da Educação. Em tom de humor eu dizia, às vezes, que eu fora uma espécie de monitor regente, pois era ainda aluno, mas já desenvolvia um programa próprio que, aliás, foi, no ano seguinte, encaminhado ao MEC como a programação da disciplina Filosofia da Educação para efeitos do reconhecimento do Curso de Pedagogia da PUC-SP.

A partir de 1967, iniciei oficialmente minha atividade docente simultaneamente no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e no Ensino Médio, no Colégio Estadual de São João Clímaco, depois denominado Colégio Estadual Prof. Ataliba de Oliveira e, no segundo semestre do mesmo ano, no Curso Normal do Colégio Sion. Nesse ano, em razão do pequeno número de aulas, tive

que manter o trabalho no Banco do Estado de São Paulo, por uma questão de sobrevivência. Em 1968, aumentadas as aulas, demiti-me do Banco para me dedicar integralmente ao magistério. Em 1970, em consequência de aprovação em concurso público, assumi, como efetivo, a cadeira de Filosofia do Colégio e Escola Normal Estadual “Plínio Barreto”, em São Paulo, Capital.

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

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

Paralelamente às atividades docentes, iniciei formalmente, a partir de fevereiro de 1968, as pesquisas relativas ao doutoramento, pesquisas essas que resultaram na tese “O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, defendida em 18 de novembro de 1971 e publicada em livro com o título *Educação brasileira: estrutura e sistema*, em 1973.

A partir de 1972, passei a trabalhar também na Pós-Graduação ministrando, em nível de mestrado, a disciplina “Problemas da Educação”, primeiramente no Instituto Educacional Piracicabano, que veio a se converter na Universidade Metodista de Piracicaba, a UNIMEP, no segundo semestre e, a partir de 1973, também na PUC-SP. Data daí, do segundo semestre de 1972, meu primeiro contato com a UNICAMP. A Faculdade de Educação estava sendo fundada e seu primeiro diretor, o Prof. Montezuma, convidou-nos para uma conversa. Alguns professores da UNICAMP estavam inscritos como nossos alunos no mestrado de Piracicaba: O professor José Dias Sobrinho e as professoras Rosália Aragão e Maria Inês Fini. À época, éramos quatro os professores da PUC-SP que havíamos assumido o mestrado em Piracicaba: Newton Aquiles Von Zuben, Geraldo Tonaco, Antônio Joaquim Severino e eu. Em função dos nossos horários daquele ano na PUC-SP, os professores Aquiles Von Zuben e Geraldo Tonaco iam a Piracicaba às segundas e terças-feiras. O Prof. Severino e eu íamos às sextas e sábados. Assim, numa sexta-feira, Severino e eu interrompemos nossa viagem de São Paulo

para Piracicaba, fazendo uma parada em Campinas para termos um encontro com o Prof. Montezuma. Ele, com um certo ar messiânico, nos expôs por um bom tempo as idéias em torno da nova faculdade que estava surgindo. Não chegou a fazer uma proposta formal, deixando em aberto o caminho para novas conversas e eventual colaboração. De nossa parte, também não avançamos nenhuma proposta concreta. Saímos daquela reunião, Severino e eu, nos perguntando sobre os rumos que tomariam aquela iniciativa. As idéias eram ainda um tanto nebulosas e não havia também clareza sobre as condições reais em que a faculdade iria se apoiar. Demos seqüência ao nosso trabalho em Piracicaba, sendo que a partir de 1973 passamos a nos deslocar os quatro professores no início da semana, indo às segundas-feiras pela manhã e retornando a São Paulo nas terças à tarde.

Além dos professores da UNICAMP, um grupo ainda maior de professores da recém-fundada Universidade Federal de São Carlos também estava matriculado no mestrado do Instituto Educacional Piracicabano. Assim, acabei sendo assediado para atuar junto à UFSCAR. Dessa forma, enquanto o professor Aquiles, em 1974, se transferia para a UNICAMP, eu, a partir do segundo semestre de 1975, assumia um contrato em tempo integral na UFSCAR, onde acabei liderando a formulação de uma proposta inovadora de Pós-Graduação em convênio com a Fundação Carlos Chagas, assumindo a responsabilidade de implantar e coordenar o Programa. Tendo reassumido minhas funções em 1978 na PUC-SP, onde passei a coordenar o mestrado e doutorado em Filosofia da Educação, o Prof. Casemiro dos Reis Filho, que já se encontrava na UNICAMP, propôs que eu viesse para esta universidade. Respondi-lhe que eu me sentia cansado de estar viajando toda semana desde 1972 e que eu preferia ficar, por um tempo, apenas na PUC-SP. Ele, em todo o caso, solicitou-me uma cópia do *curriculum vitae*, argumentando que, caso aparecesse uma vaga no departamento, ele gostaria de propor o meu nome para eventual contrato posterior. E, de fato, no ano seguinte, 1979, me chegou a informação que o Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE) da Faculdade de Educação da UNICAMP havia aprovado proposta de contratação. Em decorrência, em 1980, iniciei minhas atividades na UNICAMP, em regime de Turno Completo, o que me possibilitava compatibilizar as novas funções com a continuidade do trabalho que estava desenvolvendo na PUC-SP.

Se na PUC-SP a área dominante de minhas atividades de ensino e pesquisa era a filosofia da educação, na UNICAMP o foco se deslocou para a história da educação, dadas as peculiaridades do departamento que me acolheu. Assim, em 1986, embora já tivesse sido contratado

como docente no nível MS-4, submeti-me ao concurso de livre-docência em história da educação e, ainda que pudesse fazê-lo a partir da apresentação de minha produção científica posterior ao doutorado, preferi elaborar e submeter à defesa uma nova tese, tendo realizado a pesquisa “O Congresso Nacional e a educação brasileira: significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das leis 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71” que, uma vez aprovada, deu origem ao livro *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*, cuja primeira edição data de 1987. A partir daí, diante dos reiterados convites para que eu passasse ao regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa, decidi responder afirmativamente. Em consequência, a partir de janeiro de 1989, desliguei-me da PUC-SP, mudei-me para Campinas e passei a manter vinculação exclusiva com a UNICAMP.

Eis que o menino pobre, filho de colonos que nunca haviam estudado numa escola, saído da vizinha Santo Antonio de Posse, depois de muitas peripécias e por meio de um longo “détour”, volta a esta região e tem seu nome ligado a uma grande universidade, uma das mais importantes do país.

Registro essa trajetória não para tirar a conclusão de que, dependendo do esforço de cada um, as oportunidades estão abertas para todos, como tenderia a concluir a concepção conservadora, de exaltação da ordem social vigente. Nem para considerar que se trata de uma exceção que confirma a regra que, necessariamente, tende a excluir todas as pessoas de origem humilde. Afastemos esse maniqueísmo. Penso que essa trajetória, como a de muitos outros filhos de origem camponesa ou operária, mostra a importância da escola e o verdadeiro crime de lesa-pátria que é a sua falta. Por isso, em uma entrevista concedida há dois anos atrás, ao responder a uma pergunta sobre as consequências sociais e afetivas da repetência, respondi que para as crianças e adolescentes, assim como para as suas famílias, a repetência – e agora posso acrescentar também a falta de escolas – configura, objetivamente, uma situação dramática. Utilizei o advérbio “objetivamente” porque, ainda que do ponto de vista subjetivo, se encontrem maneiras de conviver com essa situação racionalizando-a, por assim dizer, por meio de uma concepção traduzida em frases como “não dá para o estudo”, “não tem cabeça boa” etc., os reflexos na situação dessas famílias são muito sérios porque lhes retiram a expectativa de melhoria de vida o que significa, na prática, a cassação do seu futuro. Entretanto, para lá dos aspectos subjetivos e objetivos

das famílias individualmente consideradas, os reflexos são da maior gravidade para o próprio país, tendo em vista a quantidade de talentos promissores que deixam de ser desenvolvidos. De fato, o país que não desenvolve as novas gerações, isto é, que não propicia à sua população de crianças e jovens uma formação adequada, está cassando o próprio futuro. O fato do Brasil ter adiado, desde a lei das escolas de primeiras letras, de 15 de outubro de 1827, vindo a ter uma outra lei nacional de ensino primário apenas em 1946 e ter adentrado o século XXI sem ainda ter conseguido universalizar o ensino fundamental, pode ser considerado como uma verdadeira cassação do futuro do país.

Minha vinculação à UNICAMP é carregada de simbologia. Em termos pessoais, porque foi aqui que conheci Maria Aparecida Dellinghausen Motta, filósofa e poeta de rara sensibilidade, a quem me liguei definitivamente em 1984 e que me deu Benjamim Motta Saviani, nascido em 12 de novembro de 1988, que é, de fato, aquilo que seu nome significa: filho da felicidade. E em termos intelectuais, profissionais e acadêmicos, porque meu vínculo com a UNICAMP expressa total coerência com a luta em defesa da escola pública que marcou e vem marcando toda a minha trajetória educativa. Minha própria atuação na PUC-SP, a partir da qual fui guindado, sem o buscar, à posição de liderança do movimento educacional, trazia fortemente essa marca. E a PUC-SP, apesar de não ser uma instituição pública, se revelou um espaço adequado a esse objetivo, especialmente no contexto da ditadura militar, quando as instituições públicas passaram por vários tipos de constrangimento. Mas é forçoso constatar que a plenitude da coerência entre meus propósitos e o espaço institucional de atuação veio a se configurar a partir do momento em que pude optar, de forma irrestrita, pela UNICAMP.

Assim, posso dizer que, avesso à busca de reconhecimento, tendo sempre encarado o trabalho que realizo como decorrente de um alto senso de responsabilidade perante a gente sofrida à qual me sinto ligado, perante a sociedade e perante o nosso país, não desejando e, menos ainda, buscando honrarias, se há um título que me faz feliz e que, devo confessar, no fundo eu desejei, é este que recebi da UNICAMP e que hoje está solene e publicamente me sendo outorgado.

Planos? Sim, muitos planos. Mas não vou enunciá-los de forma a permitir-lhes que me cobrem por eles a prazo certo.

Há planos imediatos, como a conclusão da pesquisa que desenvolvo com apoio do CNPq sobre a “História das idéias pedagógicas no Brasil”;

o projeto “O espaço da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica e teórica” que devo realizar de agora até setembro do próximo ano como colaboração para a consolidação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Ribeirão Preto, da USP, instalado neste ano de 2002; um projeto específico, que deve durar cerca de três anos, sobre as máximas e provérbios em educação. Mas há os planos de vida que, estes, por serem ou muito mais simples ou de grande transcendência, vão sempre aguardando momentos mais propícios e perdendo espaço para os projetos mais suscetíveis às pressões institucionais ou das pessoas com as quais sou solidário em nosso pertencimento ao campo educacional. Entre os planos mais simples estão aqueles textos de apoio para seminários que organizei no início de minha carreira docente e cuja transformação em livros foi um projeto sempre adiado, mas nunca abandonado; igualmente os programas de disciplinas que ministrei e que também planejava transformar em livro. Entre os projetos mais recentes encontram-se reedições atualizadas de livros como *Educação e questões da atualidade*, publicado simultaneamente em português e espanhol em 1991, já há bastante tempo esgotado, o mesmo ocorrendo com *Ensino público e algumas falas sobre universidade*, cuja primeira edição é de 1984. Um outro livro que gostaria de publicar e que é relativamente fácil de viabilizar é o que eu chamaria de “Prefácio à educação brasileira”, em que, partindo dos cerca de quarenta prefácios que redigi para livros sobre educação, complementados pelas dissertações e teses orientadas, eu buscaria traçar a trajetória histórica da educação brasileira nos últimos 30 anos. Gostaria, ainda, de publicar em breve um livro que possivelmente se chamaria “O novo Plano Nacional de Educação comentado”, em que eu analisaria, capítulo por capítulo, o teor completo do texto do PNE, aprovado em 9 de janeiro de 2001 pelo Congresso Nacional e parcialmente vetado pelo presidente da República.

Entre os planos de grande transcendência, menciono dois. A idéia do primeiro deles me veio em decorrência de um convite. Em 1998 três colegas da UNESP, Rosa Fátima de Souza, Vera Teresa Valdemarin e Jane Soares de Almeida, publicaram um livro chamado *O legado educacional do século XIX*. No ano passado, Jane me falou sobre a intenção de se publicar, agora, um novo livro tratando do “Legado educacional do século XX” (Souza; Valdemarin; Almeida, 1998), convidando-me para participar do projeto. Enquanto eu pensava nessa idéia, tive contato com o livro de Thomas Hobbes (1990), *Behemoth ou o longo parlamento*. O livro é escrito na forma de diálogo entre uma pessoa jovem que formula as questões e uma pessoa

mais velha que explica os acontecimentos. Daí me veio uma grande vontade de construir um livro tratando do legado educacional do século XX a partir de um diálogo com meu filho Benjamim, em que, aproveitando sua curiosidade e seu interesse pela história e pela genealogia, seriam formuladas as perguntas e eu iria discorrendo sobre a trajetória da educação no desenvolvimento da sociedade brasileira ao longo do último século. Com efeito, perpassam o século três gerações: meu pai nasceu no início, em 1909; eu me encontro na metade (1943-1944) e Benjamim nasceu no final do século, em 1988. Seria uma boa oportunidade de entrelaçarmos nossas vidas com os acontecimentos que cobriram todo o século XX.

Finalmente, está de pé o projeto de longo alcance que enunciei quando da publicação do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, em 1991. Ali eu dizia no prefácio que a pedagogia histórico-crítica, proposta por mim, é uma teoria que está em processo de elaboração através de diferentes estudiosos. De minha parte, venho me dedicando a uma pesquisa de longo alcance que se desenvolve com ritmo variável e sem prazo para sua conclusão, por meio da qual pretendo rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito de “modo de produção”. Trata-se de explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente. É um estudo que não se move sob o acicate das urgências imediatas de conjuntura, mas que se propõe a captar o movimento orgânico definidor do processo histórico; é, como diria Gramsci, uma tarefa “für ewig”, isto é, de caráter duradouro e que justifica toda uma vida. Pretendo, assim, revelar as bases sobre as quais se assenta a pedagogia histórico-crítica de modo a viabilizar a configuração consistente do sistema educacional em seu conjunto sob o ponto de vista dessa concepção educacional.

Como se vê, não é necessário que se preocupem em me dar trabalho. De fato, com tantos projetos, com tantas idéias fervilhando, é impossível que eu pare de trabalhar. A conclusão a que chego é, pois, a seguinte: quanto mais me derem trabalho, quanto mais se multiplicam as solicitações, mais eu tenho que me ater aos projetos mais simples e de menor fôlego, postergando os mais importantes. Daí, o apelo: deixem-me livre, reduzam suas expectativas, pois, desse modo, poderei me concentrar nos projetos de maior transcendência, cujos benefícios serão mais amplos e mais duradouros.



Agradeço a todos por esse momento de felicidade, mas, ao mesmo tempo, de grande responsabilidade. Ter o nome ligado à UNICAMP na figura do professor emérito traz, sem dúvida, prestígio. Mas ao bônus aí representado se liga indissolivelmente o ônus de manter sempre dignificada essa vinculação. Por outro lado, sabemos que o prestígio da Instituição advém do trabalho das pessoas que nela atuam, em especial o seu corpo docente. Esperamos, então, que a UNICAMP também seja digna das pessoas que a construíram e que a vêm construindo, entre as quais me incluo. É a formulação dessa expectativa soa, mesmo, como um alerta nesses tempos particularmente difíceis para as universidades públicas que apresentam sinais visíveis de desagregação, parecendo navegar à deriva, como naus sem rumo atingidas pelos ventos da chamada diversificação de modelos, marca distintiva da atual política de ensino superior que está em curso em nosso país. Oxalá se encontrem, do interior da Instituição, forças suficientes para resistir a essa maré montante e restaurar o sentido clássico da universidade. Em verdade, como já disse em outro lugar, em matéria de educação é mister estarmos constantemente empenhados em superar a dicotomia entre tradicional e moderno, guiando-nos pelo critério do “clássico”, que consiste em encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas da prática universitária.

Muito obrigado a todos.

*Recebido e aprovado em outubro de 2002*

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, J.R.P. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília/São Paulo: INEP/PUC-SP, 1989.

BARBAGLI, M. *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Itália*. Bologna: Il Mulino, 1974.

CATARSI, E. *L'educazione del popolo*. Bergamo: Juvenilia, 1985.

DE VIVO, F. *Linee di storia della scuola italiana*. 4ª ed. Brescia: La Scuola, 1994.

HOBBS, T. *Behemoth ou o longo parlamento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MACHADO, M.C.G. *O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade*. 1999. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas.

MARX, K.; ENGELS, F. *La guerra civil en los Estados Unidos (1861-1865)*. México: Roco, 1973.

RAVAGLIOLI, F. *Educazione occidentale: storia, problemi e documenti*. 3. vols. Roma: Armando, 1990.

SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T.; ALMEIDA, J.S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Editora da UNESP, 1998.

XAVIER, M.E.S.P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez, 1990.