

3. CONVERSACIONES

3. Conversations

CONVERSACIÓN CON... DERMEVAL SAVIANI, CATEDRÁTICO EMÉRITO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Talking with... Dermeval Saviani

Diana GONÇALVES VIDAL
Universidad Estadual de Campinas

Fecha de aceptación de originales: 24 de junio de 2009
Biblid. [0212-0267 (2009) 28; 377-394]

FORMADO EM FILOSOFIA pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1966 e, desde então, professor de Filosofia da Educação em cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação, Dermeval Saviani, nos anos 1970 abraçou a docência universitária e a pesquisa em História da Educação. Com mais de 30 anos dedicados ao ensino superior, foi docente da PUC-SP e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sendo, nesta última, agraciado com o título de professor emérito em 2002. Sua trajetória acadêmica inclui a atuação como primeiro presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação, cargo para o qual foi eleito em reconhecimento à significativa militância no campo e ao conjunto de suas publicações, dentre as quais se destacam *Escola e Democracia* (1983), que em 2008 alcançou sua 40.^a Edição, e a recente *História das Idéias Pedagógicas no Brasil* (2007), contemplada com o Prêmio Jabuti em 2008.

Ao longo de sua trajetória acadêmica História e Filosofia da Educação se viram enlaçadas de várias formas. Sua formação inicial, mestrado e doutorado se deram em Filosofia e Filosofia da Educação. O início da atividade de orientação também esteve ligado a essa disciplina. No entanto, participou



intensamente da criação da Sociedade Brasileira de História da Educação, assumindo sua primeira presidência. Como o sr. percebe a relação entre estas duas disciplinas na sua constituição como docente e pesquisador?

Preliminarmente, cabe um esclarecimento. Na verdade, não fiz mestrado. Formei-me em Filosofia em 1966. No final de 1965, quando eu concluía o terceiro ano do curso, fui convidado pelo Prof. Joel Martins a me especializar em Filosofia da Educação. Joel era professor de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia e estava preocupado com a vacância da cadeira de Filosofia da Educação, cujo professor, o americano Stanley Krauss, regressaria para os Estados Unidos em julho de 1966. Sua idéia era, então, que eu me preparasse para assumir a referida cadeira.

De fato, minha opção pelo curso de filosofia envolvia, desde o início do segundo ano, o projeto de me especializar em uma área determinada à qual pretendia me dedicar profissionalmente. Ao longo do terceiro ano foram se ampliando as evidências de que a referida área seria a educação. Tanto assim que, no início do segundo semestre recebi uma proposta de participar de um curso de Educação Internacional que estava sendo cogitado num possível convênio entre a PUC-SP e a Universidade Católica de Washington. A idéia era um curso com a duração de dois anos sendo, o primeiro, nos Estados Unidos e o segundo no Brasil, que seria frequentado por dez alunos, cinco americanos e cinco brasileiros, escolhidos a partir das cinco áreas fundamentais das Ciências Humanas: Filosofia, Sociologia, Economia, Psicologia e Pedagogia. E eu fui cogitado para participar do curso pela área de filosofia.

Enquanto eu amadurecia essa idéia sobreveio-me, no final daquele ano de 1965, o convite do Prof. Joel Martins. O Curso de Educação Internacional acabou não acontecendo. Mas, em razão do convite do Joel, dei início à minha especialização em Filosofia da Educação. Para tanto, concomitantemente ao quarto ano do Curso de Filosofia, inscrevi-me numa opção do quarto ano do Curso de Pedagogia denominada «Questões Especiais de Educação», constituída pelas seguintes disciplinas: Metodologia da Pesquisa; Problemas Psicológicos da Educação; Problemas Sociológicos; Problemas Econômicos; Problemas de Saúde Pública e Educação; Problemas de Política Educacional; e Estatística Aplicada à Educação.

A partir de 1967, concluída a graduação, colocou-se o problema da pós-graduação. Diante da informação de que a USP iria abrir mestrado em Filosofia da Educação, Prof. Joel redigiu uma carta me apresentando ao Prof. Roque Spencer Maciel de Barros que seria o responsável pelo referido mestrado na USP. Dirigi-me a essa universidade, mas fui informado, na secretaria, que havia o projeto de instalação do curso que, entretanto, não tinha ainda data para começar a funcionar. Retornando com essa informação ao Prof. Joel ele me sugeriu, então, que me inscrevesse diretamente para fazer o doutorado na própria PUC de São Paulo, o que fiz em fevereiro de 1968.

Essa possibilidade estava contemplada nos regimentos das universidades, aliás, como se fazia na Europa, cujas universidades também não tinham cursos regulares de pós-graduação, mas conferiam o título de doutor mediante inscrição e defesa pública de tese perante uma Comissão Julgadora constituída pela instituição.

De fato, no momento em que se deu minha inscrição ainda não havia sido regulamentada a implantação dos Programas de Pós-Graduação, o que veio a acontecer em 1969 com a aprovação do Parecer CEF 77/69, relatado por Newton Sucupira. Com

a regulamentação, as inscrições anteriores foram mantidas, mas entramos num regime de transição tendo de cumprir créditos em disciplinas, além de elaborar a tese e submetê-la à defesa pública. Cursei, então, as disciplinas «Lógica do Conhecimento Científico», ministrada pelo Prof. Leônidas Hegenberg, «Seminário sobre Martin Buber» e «Seminário sobre Emmanuel Mounier», ambos coordenados pelo Prof. Newton Aquiles Von Zuben. Paralelamente fui desenvolvendo a pesquisa que resultou na tese «O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional» que, submetida à defesa pública, foi aprovada em 18 de novembro de 1971.

Minha relação com a História, à parte o fato de que foi uma das disciplinas que mais me atraía desde os tempos do ginásio e do colégio (além da história propriamente dita, estudávamos latim sobre a base da história romana, explorando clássicos como o *De bello gallico*, de Júlio César), logo que me formei fui instado por circunstâncias fortuitas a ministrar disciplinas da área de história. Assim, em 1967, ao assumir a cadeira de filosofia no Colégio Estadual de São João Clímaco, na periferia da capital de São Paulo, deparei-me com a existência de uma aula semanal da disciplina História da Arte nas turmas vespertina e noturna do primeiro ano clássico. Além da raridade de licenciados nessa área, o Colégio não conseguia que um professor se deslocasse até aquele bairro periférico para lecionar apenas uma aula por semana. A direção da escola recorreu, então, a mim. Argumentei que essa não era minha formação específica, mas minha argumentação foi demovida pela necessidade premente posta por aquela situação concreta. Assumi, então, a disciplina.

No mesmo ano fui convidado a assumir, no segundo semestre, a disciplina «História e Filosofia da Educação» no Curso Normal do Colégio Sion. E, em 1968, após preenchida a carga horária da professora de História, sobraram três aulas dessa disciplina no segundo ano clássico do mesmo Colégio Estadual de São João Clímaco. Novamente veio o pedido para eu ministrar essas aulas. Novamente argumentei com minha formação específica e novamente fui dissuadido e convencido a assumir a disciplina.

Mas o fator decisivo que me levou a enveredar pelos caminhos da história e da historiografia foi a minha concepção de filosofia. Como rapidamente evolui em minha formação filosófica para a concepção dialética e, em seguida, mais especificamente para o materialismo histórico, a História se impôs como o território onde eu tinha de me mover necessariamente. Minha tese de doutorado foi em filosofia da educação na qual elaborei uma fundamentação para a compreensão do conceito de sistema em educação. Mas, tratando desse conceito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trabalhei com fontes primárias, o que levou o Prof. Leônidas Hegenberg, que participou da banca examinadora na condição de lógico da ciência, ter destacado que um dos méritos do trabalho era de ordem historiográfica por lidar com fontes primárias de forma cuidadosa.

A interlocução com a história da educação se expressa, pois, desde os primeiros trabalhos que orientei na pós-graduação como se pode ver pelas dissertações de Maria Luísa Ribeiro, *O Método Dialético na Investigação Histórica da Educação Brasileira*, defendida na PUC-SP em 1975; Ester Buffa, *Crítica Histórica das ideologias Subjacentes ao Conflito Escola Particular-Escola Pública (1956-1961)*, defendida também em 1975 no Instituto Educacional Piracicabano, hoje UNIMER; Gersolina Antonia de Avelar, *O Pensamento Educacional de Lublenska e sua Influência na Educação Brasileira*, defendida na PUC-SP em 1977; Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier,

Crítica da Autonomia do Pensamento Pedagógico Brasileiro (1822-1834), defendida na PUC-SP em 1978; Renata Cláudia Steur, *Júlio de Mesquita Filho: Formação e Evolução de um Liberal*, defendida na PUC-SP em 1982.

O entrelaçamento entre filosofia e história da educação parecia ter encontrado condições ideais para se consolidar quando, a partir de 1980 passei a trabalhar também na UNICAMP no Departamento de Filosofia e História da Educação. Considerando que minha concepção de filosofia se encontrava profundamente enraizada na história, eu tinha a sensação de que adentrava em meu «habitat natural» ao trabalhar num departamento que articulava, institucionalmente, essas duas áreas do conhecimento. De fato, porém, as duas áreas referidas viviam uma situação de desequilíbrio no interior do departamento. A filosofia contava com sete docentes doutores em RDIDP (Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa), além de um doutor em RTC (Regime de Turno Completo, isto é, 24 horas semanais) e um mestre em RDIDP. Diferentemente, a equipe de história era pequena, constituída por dois doutores em RTC e uma mestra em RDIDP. Tendo sido contratado também em RTC, coube-me a tarefa de reforçar a equipe de história da educação.

Nessas circunstâncias meu trabalho passou a se desenvolver predominantemente no campo da história da educação.

Nas duas disciplinas, percebe-se o compromisso com a Educação. Que aspectos de sua vida familiar e escolar considera determinantes em sua escolha pela militância educacional? Considera que a realização de estudos secundários em Seminários de Congregações religiosas teve interferência em suas opções?

Tanto meu pai como minha mãe não tiveram oportunidade de estudar. Ambos jamais freqüentaram os bancos escolares. Mas meu pai conseguiu se alfabetizar praticamente sozinho e adquiriu grande gosto pela leitura: lia tudo o que conseguia encontrar, como folhetins, jornais, almanaques e partituras, pois era também sanfoneiro que animava os bailes de fim de semana nos arraiais dos locais e das circunvizinhanças por onde morou.

Meus três irmãos mais velhos só estudaram até o terceiro ano primário, pois as classes multisseriadas do interior não ultrapassavam esse nível. Quanto a mim, quando minha família se mudou para a capital de São Paulo eu ainda não tinha cinco anos, o que me permitiu, a partir dos sete, ingressar no curso primário e concluir a quarta série num grupo escolar de madeira, na periferia, que hoje não mais existe.

Assim, no horizonte de minha família não se colocava a perspectiva de se ascender nos estudos e desempenhar funções intelectuais. Tanto assim que, quando estudava no seminário e me ocorria de pensar sobre o que eu iria fazer caso saísse do seminário eu não me imaginava prosseguindo nos estudos. Sonhava em levantar de manhã cedo, pegar a marmita e ir para a fábrica para trabalhar regressando apenas no início da noite como faziam meus irmãos mais velhos.

Mas quando decidi deixar o seminário eu já havia cursado um ano de faculdade. E nesse momento impus-me a tarefa de demonstrar que pobre também podia, sim, ter formação universitária e vencer esse desafio. E decidi ir para a universidade e concluir meu curso de filosofia. Penso, pois, que a vivência do ambiente de estudos no seminário em contraste com a ausência desse ambiente no âmbito familiar terá contribuído, ainda que indiretamente, para que eu assimilasse a importância da educação.

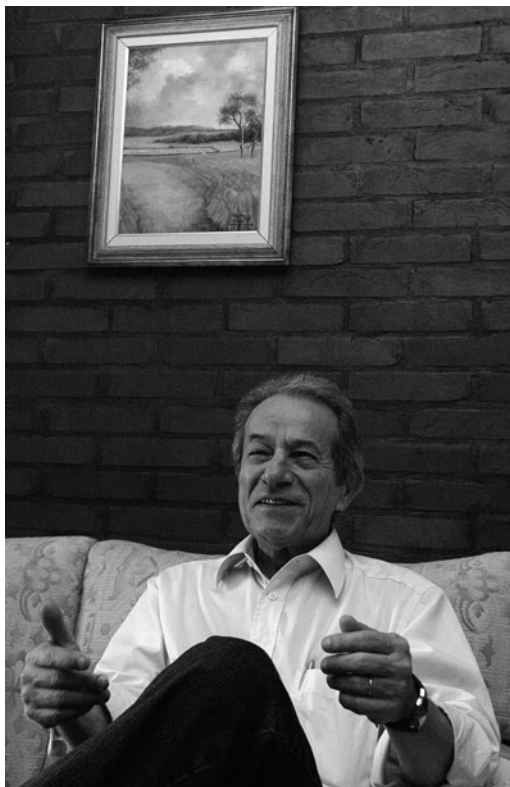
Penso, ainda, que a disciplina de estudos adquirida no seminário contribuiu instrumentalmente para a valorização da educação e para o meu progresso nos estudos. Não creio, porém, que tenha havido uma influência substantiva, isto é, no que se refere ao sentido da mencionada valorização, pois os rumos que imprimi em minha trajetória educacional se distanciaram significativamente daqueles que caracterizam as instituições religiosas.

Sua formação superior (graduação e pós-graduação) deu-se na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em um período em que setores da Igreja, como aqueles reunidos no Congresso da Confederação Latinoamericana de Religião (CLAR), ocorrido no Rio de Janeiro, em 1966, debatiam a noção de desenvolvimento e advogavam a necessidade de uma mudança radical de orientação da Igreja Católica no combate à pobreza: questões que emergiriam com maior contundência, posteriormente, nas Conferências do Conselho Episcopal Latinoamericano de Medelin (1969) e Puebla (1979). Na mesma época, o Brasil sofria os efeitos de um governo ditatorial imposto por meio de golpe militar com supressão dos direitos individuais. É possível identificar marcas desses anos nas suas escolhas intelectuais, profissionais e de vida?

Efetivamente, algumas marcas podem ser identificadas. Quando iniciei meus estudos de filosofia no Seminário Central Filosófico de Aparecida do Norte acompanhávamos com atenção e interesse a efervescência política pela qual o país passava. Particularmente, líamos regularmente o semanário «Brasil, Urgente» dirigido pelo dominicano Frei Josaphat, cujas posições se alinhavam em torno das reformas de base e da orientação nacionalista-desenvolvimentista. Na PUC-SP, em 1964, quando cursava o segundo ano de filosofia participei, como convidado, de uma ou duas reuniões da JUC (Juventude Universitária Católica), mas entendi que não era o caso de integrar essa entidade. Contudo, a militância no Movimento Estudantil me conduziu a uma curta passagem pela AP (Ação Popular), movimento político organizado a partir da Ação Católica, principalmente a JUC. Esse movimento havia sido criado em 1962, como uma estratégia para atuar politicamente de forma autônoma em relação à hierarquia da Igreja à qual se subordinavam diretamente os organismos de Ação Católica como a JUC.

A partir de 1964, em decorrência do golpe militar, a AP passou a atuar na clandestinidade. Em 1966 participei da AP, que fazia a opção pelo socialismo e que já se colocava o problema da relação com o marxismo. Mas, concluído o curso de graduação, me desliguei da organização informando à sua liderança que, na minha avaliação, o movimento marcava passo por falta de embasamento teórico que lhe permitisse um conhecimento mais claro da realidade brasileira sobre a qual pretendia atuar. Então, ao iniciar a carreira universitária, eu entendia que minha contribuição deveria se situar na busca dessa fundamentação. Esse foi, pois, um aspecto importante em minha decisão de me dedicar ao estudo da problemática da educação brasileira e, especificamente, à história da educação.

Poderia discorrer um pouco sobre seus principais mentores, leituras marcantes, encontros e personagens? Como se foi consolidando, em sua trajetória intelectual, a adesão



ao marxismo? E de que maneira seu percurso acadêmico foi sendo pontuado pelas opções teórico-metodológicas?

Um momento marcante em meu curso de filosofia foi a disciplina Teoria do Conhecimento ministrada pelo padre belga Michel Schoyans, que reproduziu a abordagem desenvolvida por Van Riet a partir da análise da estrutura do homem em seu curso na Universidade Católica de Louvain. Nessa instituição o neotomismo se apresentava «aggiornado» pelo diálogo com as correntes contemporâneas, em especial a fenomenologia. Impressionou-me nessa análise da estrutura do homem a contraposição entre os aspectos empírico (situação), pessoal (liberdade) e intelectual (consciência) tendo em vista a contraposição de seus significados, o que conferia ao homem um caráter marcadamente paradoxal. O paradoxo se me apresentou, então, como uma categoria central. E, na seqüência de meus

estudos, o paradoxo foi se firmando como um conceito cujo significado correspondia a uma contradição que permanecia em suspenso, que não se resolvia requerendo, pois, uma via de superação.

Em minha tese de doutoramento tomei a análise fenomenológica da estrutura do homem como ponto de partida para esclarecer a noção de sistema tendo em vista a explicitação do conceito de sistema educacional. Mas nesse trabalho indiquei a via de superação do paradoxo pela contradição dialética. A essa altura eu já havia iniciado os estudos da concepção dialética como se pode ver pelas obras *Dalética e cultura*, de Lucien Goldmann, *Dialética do concreto*, de Karel Kosik, *Materialismo histórico e existência*, de Herbert Marcuse, *Crítica da razão dialética*, de Jean-Paul Sartre e *Filosofia da práxis*, de Adolfo Sánchez Vázquez, citadas na tese.

Quando comecei a lecionar, em 1967, o Prof. Casemiro dos Reis Filho foi contratado para a cadeira de Filosofia da Educação. Eu já me encontrava inserido nessa cadeira por ter sido monitor no segundo semestre de 1966, quando cursava o quarto ano de filosofia. A partir de 1967 a cadeira foi desdobrada em duas: Fundamentos Filosóficos da Educação, no segundo ano de pedagogia, e Filosofia da Educação, no terceiro ano. Assumi a primeira e a segunda ficou com o Prof. Casemiro, sendo que a partir de 1968 as duas disciplinas ficaram sob minha responsabilidade, deslocando-se o Prof. Casemiro para a História da Educação. Nessa condição, interagi muito

fortemente com ele. Tínhamos contatos quase diários, inclusive tomando o mesmo ônibus entre o bairro das Perdizes, onde estava a sede da PUC-SP e o Ipiranga, onde ele morava. Daí eu tomava um segundo ônibus para São João Clímaco onde ficava o colégio em que eu lecionava.

Nessas conversas eu lhe contava meus projetos, minhas idéias, minhas reflexões sobre educação e filosofia, com o entusiasmo próprio de quem estava iniciando com muita garra a carreira docente. Num desses momentos ele me disse: «pois é; se você pretende, mesmo, seguir por esse caminho, você terá de enfrentar o estudo de Marx». E eu lhe respondi, de imediato: «e qual é o problema?». Claro que eu já tinha alguns conhecimentos de Marx; mas, a partir daí, procurei fazer leituras mais sistemáticas começando pelos *Manuscritos econômico-filosóficos*. Depois, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 80, inclusive por solicitação dos alunos do doutorado, fiz uma leitura sistemática bastante completa de Gramsci e refiz a leitura de Marx desde os primeiros escritos até *O Capital*.

A discussão das opções teórico-metodológicas se pôs em vários níveis, desde o magistério na graduação passando pelo mestrado e chegando ao doutorado. Em «Fundamentos Filosóficos da Educação», na pedagogia, organizei o programa centrado nas correntes da filosofia contemporânea, tendo organizado textos sobre o idealismo, vitalismo, pragmatismo, historicismo, neopositivismo, fenomenologia e existencialismo. No mestrado, ao assumir, a partir de 1972, a disciplina «Problemas da Educação», organizei o curso centrado em seis problemas sendo que o de número 4 era assim enunciado: «Como unificar teoria e prática? Em busca de um método». E o problema de número 5 tratava da superação da lógica formal pela lógica dialética como caminho para se chegar à articulação entre teoria e prática. Na UNICAMP colaborei, ainda no mestrado, no desenvolvimento da disciplina «Metodologia da História» que era ministrada de forma coletiva. E, no doutorado, assumi disciplinas como «Questões teóricas de história da educação» e «Seminário avançado de história da educação» nas quais as opções teórico-metodológicas eram submetidas a exame.

Durante seus mais de 30 anos dedicados à docência, investigação e orientação universitária, o sr. acumulou experiências e lembranças. Quais lhe parecem as mais significativas?

As experiências e lembranças são várias e seria difícil contemplá-las no pequeno espaço da resposta a esta pergunta. Meu primeiro ano de magistério foi particularmente rico, pois além de trabalhar como bancário na parte da manhã, nas segundas e terças à tarde eu lecionava na universidade; nas quartas, quintas e sextas à tarde e à noite lecionava no Colégio Estadual da periferia; e aos sábados lecionava no Colégio Sion, em Higienópolis, bairro de classe alta de São Paulo. O trabalho no nível médio funcionava como uma espécie de laboratório para as elaborações que eu vinha desenvolvendo em meu trabalho no Curso de Pedagogia na universidade. Lecionando ao mesmo tempo para as meninas bem nascidas do Sion, para adolescentes filhos de trabalhadores da turma vespertina do Colégio Estadual e para alunos da turma do noturno do mesmo colégio que trabalhavam durante todo o dia, tive oportunidade de comparar suas diferentes reações à minha proposta pedagógica. Registrei,

depois, em meu memorial, que minha primeira contestação a Dewey decorreu dessa experiência.

Outro momento significativo foi entre junho e dezembro de 1968 quando a universidade foi tomada pelos alunos. Como professor participei intensamente desse processo estando, da segunda quinzena de junho até o final de julho na universidade das 7 horas da manhã à meia-noite acompanhando todas as discussões, analisando e refletindo sobre a situação, o que me permitiu elaborar categorias teóricas como ferramentas para compreender o que se passava. Como registrei no Memorial para o concurso de professor titular da UNICAMP, os conceitos de filosofia de vida, ideologia e filosofia em suas diferenças e relações, que integram o texto *A filosofia na formação do educador*, resultaram das reflexões sobre a mencionada situação concreta.

Outras recordações marcantes que não cabem nesta entrevista, como: a forma como reagi, em 1967, às alunas do Sion que, ao entrar em classe, me surpreenderam com o pedido para discutir o Festival de Música Popular, encerrado na noite anterior; o texto *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil*, redigido de uma semana para outra como conclusão da programação da disciplina filosofia da educação, em 1969; a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS-Car, quando, em 1975, até desenhei as mesinhas a serem fabricadas e adquiridas para uso dos alunos nas salas de aula; as discussões para a fundação da ANPED em 1977 e a Primeira Reunião Anual em Fortaleza, de 21 a 23 de agosto de 1978, quando apresentei o trabalho «Concepção de mestrado em educação» e elaborei a síntese crítica da Reunião; a fundação da ANDE e, especialmente, da *Revista da ANDE* em 1979; as gestões para a organização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE) em 1980; a obtenção do apoio dos físicos para a criação do Comitê de Educação do CNPq, em 1984; o desencadeamento do debate sobre a elaboração da nova LDB, em 1988, quando formulei um anteprojeto que deu origem ao primeiro projeto da lei, etc.

Em todos esses anos, sua participação na arena educativa não ficou restrita à atuação universitária. Ao contrário, o sr. participou de ações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, da Fundação Carlos Chagas, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, dentre outros. Como vê esses trabalhos? E como os relaciona a seu interesse pela História da Educação?

Minha participação nos contextos mencionados decorreu, simplesmente, de minha inserção ativa no campo educacional pela via da docência e da pesquisa. No caso da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, tendo prestado concurso público assumi, como efetivo, a cadeira de filosofia em agosto de 1970. E, ao final desse ano, fui designado para atuar na Equipe Técnica do Livro e Material Didático, com a função de analisar e dar parecer sobre as obras publicadas relacionadas com o ensino de filosofia nas escolas de nível médio. Permaneci nesse órgão por dois anos, de dezembro de 1970 até fevereiro de 1973, quando me afastei para assumir tempo integral na PUC-SP.

Depois disso, já como resultado de meus estudos e pesquisas na universidade, colaborei eventualmente com a CENP (Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas). Em relação à Fundação Carlos Chagas, participei eventualmente de uma ou outra atividade como ocorreu com diversas outras instituições, a exemplo do MEC, INEP, CAPES e CNPq. Neste último caso integrei, como representante da área de

Educação, o Comitê Assessor de Psicologia, Filosofia, Educação, Letras e Linguística, por dois mandatos consecutivos, abrangendo o período compreendido entre 02/01/1981 e 31/12/1984. Nessa ocasião tive oportunidade de colaborar na criação do Comitê específico de Educação que foi instalado imediatamente após a conclusão de meu mandato.

A participação como membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, de agosto de 1984 a julho de 1987, se deveu ao contexto de abertura democrática que conduziu às eleições diretas para governadores de estados em 1982 e decorreu de minha presença destacada no movimento dos educadores em defesa da educação pública.

A ligação dessas atividades com meu interesse pela história da educação pode ser vista na forma de relação recíproca: por um lado, meus estudos de história da educação concorreram para minha projeção no movimento dos educadores, o que influenciou na convocação para que eu viesse a integrar ou colaborar com os referidos organismos educacionais; por outro lado, os referidos estudos respaldaram minhas posições e propostas no âmbito dos referidos órgãos inserindo-me, também, no próprio processo objetivo de construção da história da educação em nosso país.

A criação do grupo de pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), em 1986, e a amplitude do trabalho realizado, unindo investigadores de 22 estados brasileiros até os dias de hoje em torno do projeto de levantamento de fontes sobre a educação brasileira, congressos locais e nacionais, publicações eletrônicas e em papel, além do portal www.histedbr.fae.unicamp.br/, constituíram-se em iniciativas importantes para a produção de conhecimento no campo da História da Educação brasileira. Como se deu a organização desse grupo que se mantém em funcionamento há mais de duas décadas? Quais os obstáculos enfrentados e os sucessos alcançados?

O ponto de partida da criação do HISTEDBR foi a preocupação em sistematizar as atividades de orientação das pesquisas dos alunos da pós-graduação. Quando iniciei o processo de orientação regular de dissertações e teses na Unicamp, com afluxo maior de alunos do doutorado, eu já vinha de uma experiência prévia, bastante bem sucedida, na PUC-SP. Lá inaugurei o processo de orientação coletiva ao lançar mão do componente curricular «Atividades Programadas» com doze créditos, o que equivalia a quatro disciplinas, que fora introduzido no regulamento do doutorado.

A partir do segundo semestre de 1978 comecei a trabalhar nessa sistemática com os onze alunos da primeira turma do doutorado que haviam ingressado no segundo semestre de 1977 e dei prosseguimento à experiência com as turmas subsequentes. O procedimento se revelou tão estimulante que os alunos lamentavam a dissolução desse espaço de produção acadêmica quando concluíam as respectivas teses e tinham de retornar às suas instituições e estados de origem. Em consequência, me indagavam da possibilidade de criar uma estrutura mais permanente que possibilitasse a manutenção do vínculo mesmo após a conclusão das teses.

Esse tipo de demanda se tornou mais incisivo na UNICAMP, o que me conduziu a propor a linha de pesquisa «História, Sociedade e Educação no Brasil» que, em 1986, deu origem ao Grupo de Estudos e Pesquisas que começou a funcionar, ainda sem encaminhar sua formalização oficial. Minha idéia era dar efetividade ao grupo para, uma vez configurada sua existência de fato, encaminhar à Congregação a sua

oficialização. Tal procedimento decorria da constatação de que não era infrequente que fosse proposta a criação de determinado grupo junto à Congregação e, depois, o grupo não conseguia se implantar efetivamente, possuindo existência apenas no papel.

Na medida em que o Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil» foi organizado, acentuou-se o clamor dos alunos no sentido de que fosse proposto um projeto coletivo que permitisse a vinculação permanente dos que dele participavam, mesmo após a conclusão das teses de doutorado. Foi assim que decidimos, em 1990, elaborar o projeto «Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira (para uso de historiadores da educação e outros pesquisadores)».

O ano de 1991 foi dedicado à formulação e discussão desse projeto para o que organizei um seminário sobre «Perspectivas Metodológicas da Investigação em História da Educação», realizado em duas etapas: a primeira em maio e a segunda em setembro. Também nesse ano foi providenciada, junto à Congregação da Faculdade de Educação da UNICAMP, a formalização do grupo e se abriu o projeto «Levantamento e Catalogação...» para a participação de pesquisadores de diferentes instituições do país. Surgiram, assim, Grupos de Trabalho (GTs) em diferentes instituições de ensino superior de diversos estados do país.

Na medida em que os Grupos de Trabalho foram realizando o levantamento e catalogação de fontes passaram a desenvolver projetos temáticos de pesquisa a partir das fontes levantadas. E o projeto referente ao levantamento e catalogação das fontes foi mantido como permanente em razão do seu caráter subsidiário aos projetos de pesquisa temáticos, ou seja, os projetos propriamente ditos de investigação sobre a história da educação brasileira.

Atualmente o Grupo se encontra plenamente consolidado, do que dá mostra o VII Seminário Nacional, realizado em 2006, que comemorou os 20 anos de existência e que coroou o «projeto 20 anos de HISTEDBR: navegando na história da educação brasileira». Neste ano de 2009 será realizado, de 30 de junho a 3 de julho, o VIII Seminário Nacional, tendo como tema central «História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas».

Penso que os obstáculos encontrados na trajetória do Grupo podem ser ordenados em dois tipos: os internos e os externos. No âmbito interno as dificuldades principais diziam respeito à disponibilidade de pessoas para assumir os pesados encargos relativos à organização de um grupo com a complexidade e magnitude de um coletivo de pesquisa de abrangência nacional; com grupos de trabalho em instituições e regiões com níveis bastante variados nos aspectos de capacitação para a pesquisa, de infra-estrutura, de interesses temáticos e mesmo de orientações teórico-metodológicas.

No âmbito externo ao grupo, os obstáculos se manifestavam na resistência dos demais pesquisadores da área com reflexos nas avaliações das agências financiadoras que tendiam a considerar excessivamente ambiciosa e, de certo modo, inexequível a proposta do Grupo. Um exemplo que ilustra essa constatação foi o encaminhamento do primeiro projeto do grupo, aquele referente ao levantamento e catalogação de fontes, ao CNPq para obtenção de financiamento. Como participavam do projeto 14 grupos de trabalho, foram solicitadas 16 bolsas de pesquisa, assim distribuídas: uma para cada grupo de trabalho, uma para o coordenador geral do projeto e outra para um pesquisador associado.

A decisão do CNPq, baseada nos pareceres dos pares, foi pela concessão de apenas uma bolsa de pesquisa para o coordenador geral acompanhada de 8 bolsas de iniciação científica, cuja implementação estava condicionada a uma manifestação do coordenador esclarecendo aspectos levantados nos pareceres dos pares. Apresentei, então, um arrazoado em que esclarecia os pontos levantados e, no tocante ao argumento de que o pedido de 16 bolsas de pesquisa para o mesmo projeto era excessivo, fiz a seguinte ponderação: na verdade, embora o discurso que circulava entre os pesquisadores e nas próprias agências de apoio à pesquisa exaltasse o trabalho coletivo, o projeto em questão havia sido julgado com critérios de projetos individuais, não se levando em conta seu caráter coletivo. Com efeito, se tivéssemos utilizado a tática de desdobrar o projeto global em 14 subprojetos e os encaminhássemos ao CNPq como projetos autônomos solicitando duas bolsas de pesquisa para cada um, com certeza isso não seria considerado excessivo. No entanto, estaríamos solicitando 28 bolsas, portanto, quase o dobro do que fora efetivamente solicitado.

Considerando, então, que a bolsa de pesquisa e as 8 bolsas de iniciação científica concedidas não correspondiam à natureza do projeto apresentado, abri mão das mesmas e comuniquei ao CNPq que eu estava retirando o projeto para reestudá-lo e possivelmente reapresentá-lo em outra oportunidade. E adotamos a estratégia de cada GT enviar sua própria proposta. Com isso fomos conseguindo algum financiamento e os trabalhos do Grupo seguiram em frente.

Quanto aos sucessos alcançados creio que se expressam não apenas na consolidação do Grupo Nacional, mas no incentivo à instalação e no respaldo à consolidação de grupos emergentes que, se fossem contar apenas com as próprias forças, provavelmente não resistiriam às dificuldades que marcam o desenvolvimento científico em nosso país. O sucesso também se traduz nas pesquisas realizadas divulgadas num expressivo número de livros publicados e de artigos em diversas revistas, além da Revista *HISTEDBR Online* que, desde 2000 quando foi lançada, mantém rigorosamente a periodicidade trimestral.

Finalmente, creio que também se possa computar como um sucesso alcançado a contribuição para a consolidação do campo da história da educação brasileira pelos grupos que fomentou, pela instauração do debate no interior da área e pela participação ativa na criação da Sociedade Brasileira de História da Educação.

A consolidação da comunidade de historiadores da educação brasileiros em torno da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) vem sendo um exercício tecido a muitas mãos, harmonizando diferenças e estimulando encontros. Sua eleição como primeiro presidente da SBHE evidenciou a liderança que possui no campo, simultaneamente envolveu-o no desafio de organizar uma associação nacional. Como o sr. compreende esse movimento?

Efetivamente a criação da SBHE constituiu um momento central no processo de consolidação do campo da história da educação no Brasil. Sua fundação resultou da confluência de duas circunstâncias: a ampliação do quadro de pesquisadores com o conseqüente adensamento da produção nacional e a intensificação do intercâmbio internacional materializada especialmente nos Congressos Ibero-Americanos de História da Educação Latino-Americana e nos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação.

Essas circunstâncias foram deixando clara a necessidade de criação de uma entidade que articulasse nacionalmente a área de história da educação e a representasse internacionalmente. Assim, no III Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana realizado em Caracas (Venezuela), em 1996, foi constituída uma comissão encarregada de coordenar o processo de organização da entidade representativa dos historiadores brasileiros da educação. A referida comissão coordenadora trabalhou na elaboração dos Estatutos da futura entidade fazendo amplas consultas a todos os pesquisadores via Internet e enviando pelo correio versões preliminares do texto. Esse processo se estendeu por cerca de quatro anos e culminou em outubro de 1999 com a fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

O surgimento da SBHE representou, sem dúvida, um significativo amadurecimento da área. Ao longo do processo os integrantes da comunidade dos historiadores da educação no Brasil compreenderam a natureza da instituição a ser criada com seu caráter aglutinador, o que a colocava acima das diferenças de interesses dos vários grupos. Em consequência, todos se uniram em torno de uma única chapa eleita por aclamação para dirigir a sociedade.

Particpei de todo o processo na condição de membro ativo da comunidade de historiadores da educação, evitando assumir qualquer papel de liderança razão pela qual declinei de integrar a comissão coordenadora. Por isso, foi com grande surpresa que me vi instado pelos colegas a encabeçar a chapa da primeira diretoria. Tentei, até a última hora, demovê-los desse intento. Mas, persistindo a insistência e verificando que todas as consultas confluíam para o meu nome, não me restou outra atitude, já em plena Assembléia de fundação da entidade, senão aceitar a indicação dos colegas.

À honra insigne de ter sido guindado à posição de primeiro presidente da entidade representativa dos historiadores da educação no Brasil, se aliava a enorme responsabilidade de organizar e pôr em pleno funcionamento a recém criada sociedade. Felizmente, nessa tarefa pude contar com a colaboração irrestrita, a competência e capacidade de trabalho da secretária Diana Vidal. Jamais havíamos trabalhado juntos anteriormente. No entanto, nossa sintonia foi total. Formamos uma dupla ágil que conseguiu responder imediatamente a todas as demandas postas pelas tarefas de organização da entidade. Assim conseguimos montar toda a estrutura da nova sociedade e pôr em funcionamento dois instrumentos básicos para a sua existência: os Congressos Brasileiros de História da Educação, cuja primeira edição aconteceu já na primeira gestão; e a *Revista Brasileira de História da Educação*, cujo primeiro número foi também lançado nessa mesma gestão.

Assim, se a surpresa da indicação de meu nome para presidir a entidade me assustou em função do peso da responsabilidade daí decorrente, a segunda surpresa constituída pela imediata sintonia entre a presidência e a secretaria representou para mim enorme alívio. Tendo concluído com êxito nossa gestão transferimos a direção da entidade à nova chapa eleita, evitando lançar mão do dispositivo estatutário que permitia uma recondução, numa clara sinalização de que julgávamos relevante para a sociedade a alternância de seus dirigentes.

As suas obras têm por característica se inserirem no âmbito do debate acadêmico, polemizando posições no campo. Talvez o exemplo mais cabal seja Escola e Democracia, que chegou à 40.ª Edição em 2008, 25 anos após a publicação original. Que

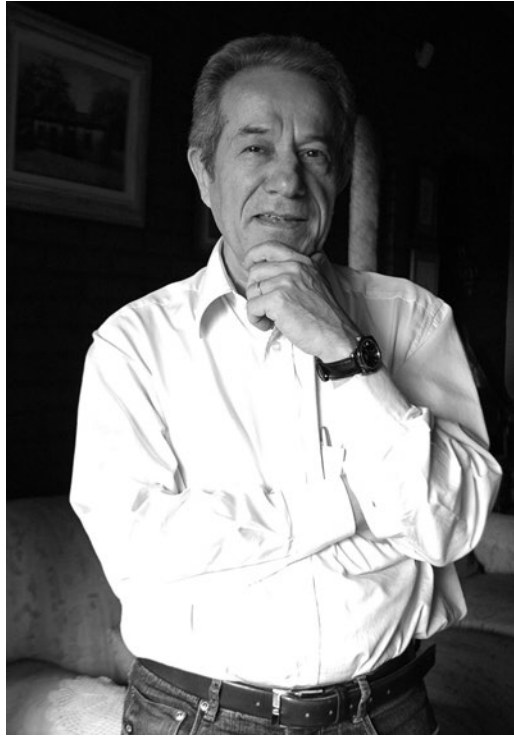
razões o levaram a escrever este livro e por que ele permanece atual em sua concepção? Este também foi seu primeiro livro vertido ao espanhol. Que circunstâncias motivaram a edição espanhola?

O ponto de partida do livro *Escola e Democracia* foi minha fala no Simpósio «Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau», realizado no dia 31 de março de 1980, no âmbito da I Conferência Brasileira de Educação. Na verdade, para tratar do tema eu tinha umas três chaves temáticas e a decisão pelo uso da metáfora «teoria da curvatura da vara» se deu no instante mesmo em que me vi diante da imensa platéia de mais de mil pessoas.

O simpósio estava previsto para um auditório de 250 lugares. Quando ficou evidente a impossibilidade de acomodar todos os interessados, a organização do evento providenciou a transferência para o Teatro da Universidade Católica, a PUC-SP, que sediava o evento. Com isso, o início do simpósio sofreu grande atraso. A Mesa estava composta por três expositores, dos quais eu era o último. Olhando para a platéia ocorreu-me estar diante de cerca de mil cabeças escolanovistas. Isso porque aqueles professores, em sua maioria tinham sido formados nas décadas de 1950 e 1960, auge da influência escolanovista no Brasil. Então, formulei a estratégia de minha exposição centrada na metáfora da «curvatura da vara».

A idéia foi contestar as crenças que acabaram por tomar conta das cabeças dos educadores. Se o senso comum dominante entre os professores tendia a considerar a pedagogia nova como portadora de todas as virtudes e de nenhum vício e a pedagogia tradicional como portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, busquei demonstrar exatamente o contrário enunciando três teses polêmicas. Estas, na verdade, mais do que teses, funcionaram como antíteses por referência à concepção dominante.

Esse sentido de negação frontal das teses correntes se traduziu na metáfora «teoria da curvatura da vara», isto é: se a vara está torta, para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta; é necessário curvá-la do lado oposto. Assim, no debate das idéias não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. Daí, a estratégia de demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando, ao mesmo tempo, a verdade daquilo que é tido como obviamente falso.



Em suma, em minha exposição o que estava em causa naquela conjuntura da virada da década de 1970 para os anos 80 era tornar o grupo social dos professores autônomo em relação a um ideário que ele havia acolhido sem crítica e sem «benefício de inventário», para usar uma fórmula gramsciana. Isso me parecia necessário para limpar o terreno e aplainar o caminho à formulação e difusão de uma concepção que se propunha a superar tanto a visão escolanovista como a tradicional, sem incidir nos limites da concepção que chamei de crítico-reprodutivista.

A referida exposição não foi baseada em texto escrito. Uma vez gravada foi transcrita e publicada no número 1 da *Revista da Associação Nacional de Educação*, lançada em 1981, com o título «Escola e democracia ou a “teoria da curvatura da vara”». Em 1982 redigi, para um número especial da *Revista Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, um artigo denominado «As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina». Aí sintetizei as principais teorias da educação. Em seguida, à vista da repercussão do artigo «Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara», elaborei o texto «Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara» no qual adiantei os elementos básicos de uma nova proposta pedagógica que, a partir de 1984 passei a denominar de «pedagogia histórico-crítica». Esse texto foi publicado, em 1982, no número 3 da *Revista da ANDE*.

Considerando a repercussão desses artigos surgiu a idéia de reuni-los em livro, o que foi feito em 1983, momento em que redigi, especialmente para integrar o livro, o texto «Onze teses sobre educação e política».

Você pergunta: por que esse livro permanece atual, vale dizer, qual a razão de suas sucessivas edições?

Realmente, esse fato é até certo ponto surpreendente, haja vista que a 40.^a edição, lançada em junho de 2008, se esgotou em março deste ano e a editora acabou de lançar a 41.^a edição que recebi ontem, dia 14 de maio de 2009, agora não mais com uma tiragem de 5.000, mas de 10.000 exemplares. Duas hipóteses me ocorrem para tentar explicar essa acolhida:

a) A síntese das principais teorias da educação, apresentada no primeiro capítulo, acompanhada do debate sobre a Escola Nova e de uma alternativa superadora tem sido um instrumento útil ao trabalho dos professores nos cursos de pedagogia e das diversas licenciaturas. Com efeito, tenho recebido frequentemente e-mails de alunos de diferentes cursos que me pedem subsídios para os trabalhos e seminários programados por seus professores sobre o referido livro.

b) A discussão e a crítica das inovações em educação em articulação com a busca da superação de seus limites mantêm-se, acredito, bastante atuais à vista das várias propostas que vêm circulando sem conseguir equacionar satisfatoriamente os problemas da educação escolar. E a proposta que apresento no terceiro capítulo do livro não perde sua atualidade, seja porque situa a educação como mediação no interior da prática social global que se apresenta ao mesmo tempo como seu ponto de partida e seu ponto de chegada; seja porque, como explicito no livro *Pedagogia histórico-crítica*, ela procura reter a característica própria da escola ligada à centralidade do saber elaborado, o que me levou a constituir a noção de «clássico» como critério de estruturação dos currículos escolares. Ora, como sabemos, o «clássico» é tal exatamente porque jamais perde a atualidade.

Quanto à tradução para o espanhol cabe lembrar que a *Revista Argentina de Educación* tomou a iniciativa de publicar, em 1983, o artigo «Las teorías de la educación y

el problema de la marginalidad en América Latina» e, em 1987, «Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara». E, quando estive em Montevideo em fevereiro de 1987, a convite da Universidad de la República, fiquei sabendo que a *Revista de la Educación del Pueblo* havia publicado, em 1986, os artigos «Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina» (n. 32) e «La teoría de la curvatura de la vara» (n. 34); e, em 1987, publicou também «Más allá de la curvatura de la vara» (n. 36). Nessas circunstâncias fui informado do interesse na tradução do livro *Escola e Democracia*, o que de fato aconteceu em 1988 pela Editora Monte Sexto, de Montevideo. Nesse ínterim recebi uma proposta de uma editora argentina interessada na publicação desse livro, a qual não pôde ser aceita, pois os direitos de publicação em língua espanhola para a América do Sul já haviam sido cedidos pela editora brasileira à Editora Monte Sexto. Esta, porém, lançou uma edição de apenas 500 exemplares que se esgotou em seis meses e, em seguida, cessou suas atividades sem sequer prestar contas da edição publicada.

O livro História das Idéias Pedagógicas no Brasil, publicado em 2007, foi agraciado com o Prêmio Jabuti, uma das mais tradicionais comendas brasileiras, iniciativa da Câmara Brasileira do Livro. Em sua opinião, quais os motivos que levaram a obra a receber tal distinção?

É difícil conjecturar com segurança sobre a escolha desse livro como a melhor obra publicada em 2007 na categoria «Educação, Psicologia e Psicanálise» porque não tenho informação sobre a composição do júri nem sobre os critérios adotados na análise e classificação dos livros publicados. No entanto, me ocorrem os seguintes motivos: a) o livro representa um esforço sem similar em abordar as idéias pedagógicas no Brasil globalmente cobrindo toda a sua história, desde as origens até o momento atual; b) sua estruturação buscou articular numa mesma obra três características que normalmente aparecem em publicações distintas. Trata-se de um trabalho científico cuidadosamente fundado em fontes primárias e secundárias que, entretanto, se põe como um instrumento útil ao trabalho dos professores em sala de aula, além de se constituir numa obra de divulgação da história das idéias pedagógicas no Brasil; c) o tratamento esmerado que lhe foi conferido no que se refere aos aspectos editorial e gráfico.

Associado a seu percurso acadêmico no Brasil, o sr. ganhou projeção internacional, pela participação em Congressos, versão de livros ao espanhol, convites para atuar como professor visitante em países da América Latina, como o Uruguai e a Argentina, e mesmo pela realização de seu pós-doutoramento na Itália. Como se deu a construção dessa trajetória?

Toda a minha trajetória decorreu, simplesmente, de eu ter assumido em plenitude, radicalmente e com extremo senso de responsabilidade, minha condição de professor. Tudo o mais veio por consequência e como que por acréscimo sem que eu jamais o tivesse intencionalmente buscado. Talvez seja essa uma característica que me tenha sido legada pela formação que tive no seminário: um alto senso de dever e de responsabilidade. Se há uma marca forte em minha personalidade é a ausência total de atração pelo poder, por ocupar postos, galgar posições e conseguir projeção. Nunca quis assumir cargos e nunca tomei a iniciativa de me candidatar a qualquer posto.

Quando fui para a Universidade Federal de São Carlos como professor titular, em agosto de 1975, o reitor assinou um convênio com a Fundação Carlos Chagas e constituiu uma comissão com seis membros, três da universidade e três da FCC para elaborar o projeto de pós-graduação em educação a ser implantado no ano seguinte. Eu era o único doutor em tempo integral na instituição. Assim, não pude me recusar a presidir a comissão e, instalado o programa, a assumir a coordenação.

Em março de 1978 deixei a UFSCar para reassumir contrato de tempo integral na PUC-SP. O Prof. Casemiro dos Reis Filho, que era vice-reitor acadêmico, me disse: que bom que você volta ao tempo integral. Assim você pode assumir a coordenação da pós-graduação e reorganizar o Programa. Eu lhe respondi: Casemiro, se for para exercer cargos administrativos prefiro não assumir tempo integral; fico com o contrato de 10 horas. Ele, com aquela sabedoria que o caracterizava, retrucou: você não vai fazer o que não quiser; meu entendimento é que, para a instituição, seria muito bom que você assumisse a coordenação. Mas, se você não quer, não há problema. Não é por isso que você vai deixar de reassumir tempo integral.

Retomei meu contrato e, em julho, o Prof. Antonio Joaquim Severino, que vinha acumulando a coordenação com a direção do Centro de Educação, me chamou e disse: estou deixando a coordenação e propondo seu nome. Eu lhe disse: Severino, não faça isso comigo. Ele respondeu: Vou indicar seu nome; cabe a você aceitar ou não. Obviamente, avaliei que seria até um tanto egoísta de minha parte recusar a indicação, pois naquele momento eu era o único em tempo integral vinculado apenas ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Educação. Assumi, então, a coordenação e promovi a reestruturação curricular e a reorganização da forma de funcionamento do programa. Daí em diante não tive mais como não estar quase que continuamente à testa do Programa.

Após ser aprovado no concurso de livre-docência na UNICAMP, fui convidado a assumir o contrato em RDIDP (Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa). Vislumbrei nesse convite a possibilidade de me liberar de cargos administrativos, pois o Programa de Pós-Graduação da UNICAMP, diferentemente daquele da PUC-SP, contava com mais de 90 doutores não sendo, pois, necessário que eu assumisse funções de direção. Ledo engano. Mesmo antes de assinar o contrato em RDIDP, surgiram pressões para que eu me candidatasse à coordenação do Programa, argumentando-se com a experiência que eu havia adquirido na UFSCar e na PUC-SP. Avaliei que eu não teria como resistir às pressões. Assim, apliquei a mim mesmo a máxima de Maquiavel: o bem, faça-o aos poucos; o mal, faça tudo de uma vez. Como considerava que para mim era um grande mal assumir funções administrativas, resolvi dar logo minha cota e aceitei a coordenação.

Algo semelhante ocorreu com a presidência da SBHE, que não busquei, mas à qual fui conduzido pelas circunstâncias da mobilização dos pesquisadores da área, como já relatei.

Foi assim também que as publicações foram se avolumando como decorrência de minhas funções docentes seguindo-se os convites para palestras, cursos, apresentação de trabalhos no Brasil e no exterior.

Quando decidi realizar estágio de pesquisa na Itália pensava em ficar ali apenas pesquisando nos arquivos e bibliotecas, tendo como único compromisso a redação do relatório final, com os resultados das pesquisas. No entanto, ao adentrar as instituições e travar contato com os docentes, compromissos se firmavam e o resultado

foi que, nos oito meses em que lá fiquei, publiquei seis artigos em cinco diferentes revistas italianas, apresentei três seminários na Universidade de Pádua e um na Universidade de Bolonha e encaminhei um trabalho para um Congresso de História da Educação nas Ilhas Canárias, além do relatório da pesquisa que resultou no texto «O problema da formação dos professores na Itália» publicado no livro que organizei juntamente com o Prof. Pedro Goergen, denominado *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*, publicado em 1998.

Eis, em suma, a forma como se deu a construção de minha trajetória ao longo dos últimos 42 anos, desde que concluí o curso de filosofia em 1966.

Especificamente, com respeito à Espanha, quais vêm sendo seus principais interlocutores? Como tem sido sua relação com a comunidade espanhola de pesquisadores e docentes em História da Educação?

De forma indireta a Espanha teve importante presença em minha formação e vida acadêmica. Já em meu quarto ano de filosofia, na disciplina «Ética», escolhi realizar um trabalho monográfico sobre o livro *Meditação da Técnica* de Ortega y Gasset. Em meu trabalho como professor de filosofia no Ensino Médio também me servi de trabalhos de Julián Marías, Manuel García Morente e José Ferrater Mora. No campo da pedagogia fiz várias leituras em espanhol destacando-se, na história da educação, as obras de Lorenzo Luzuriaga. Além disso, o espanhol operou como uma espécie de segunda língua que me permitiu ter acesso a obras clássicas que não estavam disponíveis em português e cujos originais foram escritos em línguas a mim pouco acessíveis como o alemão e o russo. Como exemplos menciono *Paidéia*, de Werner Jaeger, as obras de Hegel, Herbart e Dilthey, alguns textos de Marx como *Fundamentos para a crítica de la economía política (Grundrisse)* e *La ideología alemana* e obras de autores russos como Lênin e Makarenko.

Apesar dessa presença da língua espanhola em meus estudos devo dizer que, pelas circunstâncias em que se deu minha trajetória, tive poucas oportunidades de interagir mais fortemente com o mundo acadêmico espanhol. Apesar disso, no campo da história da educação tenho mantido interlocução, mais pelas publicações do que por contatos diretos, com a produção de Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano e, talvez pela sua origem latino-americana, principalmente com Gabriela Ossenbach.

Lista de livros publicados

Educação Brasileira: estrutura e sistema, São Paulo, Saraiva, 1.^a ed., 1973; São Paulo, Cortez/Autores Associados, 6.^a edição revista e atualizada com um novo prefácio, 1987; Campinas, Autores Associados, 7.^a edição, 1996; 10.^a ed., 2008.

Educação: do senso comum à consciência filosófica, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1.^a ed., 1980; Campinas, Autores Associados, 11.^a ed., 1993; 17.^a ed., 2007.

Escola e Democracia, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1.^a edição 1983 (traduzido para o espanhol: *Escuela y democracia*, Montevideo, Monte Sexto, 1988); Campinas, Autores Associados, 26.^a ed., 1992; 41.^a ed., 2009.

Ensino Público e algumas falas sobre Universidade, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1.^a ed., 1984; 5.^a ed., 1991.

- Política e Educação no Brasil*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1.^a ed., 1987; Campinas: Autores Associados, 3.^a ed., 1996; 6.^a ed., 2006.
- Sobre a Concepção de Politecnia*, Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz, 1989.
- Inovação Educacional no Brasil*, São Paulo, Cortez/Autores Associados (co-autoria), 1.^a ed., 1980; Campinas, Autores Associados, 3.^a ed., 1995.
- Pedagogia Histórico-Crítica*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991; Campinas, Autores Associados, 4.^a ed., 1994; 8.^a ed., revista e ampliada, 2003; 10.^a ed., 2008.
- 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*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1.^a ed., 1983; 6.^a ed., 1996 (em co-autoria).
- Desenvolvimento e Educação na América Latina*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1.^a ed., 1983; 2.^a ed., 1984; 3.^a ed., 1985 (co-autoria).
- Educação Brasileira Contemporânea*, São Paulo, Ed. McGraw Hill, 1976 (co-autoria).
- A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 1997; 11.^a ed., 2008.
- Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 1998; 5.^a ed., 2004.
- Para uma história da educação latino-americana*, Campinas, Autores Associados, 1996 (org.).
- Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 1998; 2.^a ed. ampliada, 2000 (org.).
- História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 1999 (org.).
- Intelectual Mestre Educador: presença do Professor Casemiro dos Reis Filho na Educação Brasileira*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 2003; 2.^a ed., 2004 (org.).
- Fontes, história e historiografia da educação*, Campinas, Autores Associados, 2004 (co-autoria).
- O legado educacional do século XX no Brasil*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 2004; 2.^a ed., 2006 (co-autoria).
- A escola pública no Brasil: história e historiografia*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 2005 (org.).
- Marxismo e educação: debates contemporâneos*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 2005 (org.).
- Capitalismo, trabalho e educação*, Campinas, Autores Associados, 3.^a ed., 2005 (org.).
- História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*, Campinas, Autores Associados, 3.^a ed., 2005 (org.).
- História da educação brasileira: formação do campo*, Ijuí, Ed. Unijui, 2.^a ed., 2005 (co-autoria).
- Histórias e memórias da educação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 2004, v. 1; 2005, v. 3 (co-autoria).
- O legado educacional do século XIX*, Campinas, Autores Associados, 2.^a ed. 2006 (co-autoria).
- Da nova LDB ao FUNDEB*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed. 2007; 2.^a ed. revista e ampliada, 2008; 3.^a ed., 2008.
- História das idéias pedagógicas no Brasil*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 2007; 2.^a ed., revista e ampliada, 2008.
- Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 2007 (org.).
- Educação e seus sujeitos na história*, Belo Horizonte, Argumentum, 2007 (co-autoria).
- Educação na história*, São Luís, Editora UEMA, 2008 (co-autoria).
- A pedagogia no Brasil, história e teoria*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 2008.
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*, Campinas, Autores Associados, 1.^a ed., 2009.