

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E OS DESAFIOS DA SALA DE AULA: ENTREVISTA COM DERMEVAL SAVIANI



Vol. II Número 22 Jul./Dez. 2016

Ahead of Print

Entrevistadores:

Tassia Lima de Camargo¹

André Paulo Castanha²

Apresentamos com satisfação o depoimento do professor Dermeval Saviani, concedido a nós no dia 12 de agosto de 2015, às 15 horas, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão. Na oportunidade, Saviani estava participando do I Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, no qual fez a palestra de abertura do evento no dia 11.

Entrevistadores: A Pedagogia Histórico-Crítica tem sido alvo de críticas, no sentido de que os professores afirmam que ela foi criada por alguém que esteve longe do ensino fundamental. Mais especificamente do primeiro ao quinto ano. Como o senhor avalia essa crítica?

SAVIANI: Essa crítica é, por um lado, compreensível porque os professores estão enfrentando problemas muito duros e também muito específicos no trabalho com as crianças. E, como a Pedagogia Histórico-Crítica chega a partir dos professores que trabalham na universidade, então essa crítica é mais ou menos recorrente baseada na ideia de que o pessoal da universidade está distante do que ocorre na escola elementar e, por isso, acabam fazendo propostas sem ter ideia das dificuldades, dos problemas que o professor na sala de aula enfrenta com as crianças. Mas, por outro lado, é uma crítica que não tem muito fundamento porque não é necessário que se esteja atuando numa determinada área para poder propor ações naquela área. O conhecimento da situação específica pode ocorrer de diferentes formas, não apenas pela experiência direta. Pode-se conhecer essa situação também por meio da observação e dos estudos sobre o que ocorre nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental. É verdade que a Pedagogia Histórico-Crítica foi proposta por

¹Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão. E-mail: tassiadecamargo@hotmail.com

²Professor do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR. Membro do Grupo de Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDOPR – GT local do HISTEDBR. Historiador e mestre em Educação pela UFMT, Doutor em Educação pela UFSCar e Pós-doutor na área de Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. E-mail: andrecastanha66@gmail.com

mim e eu, de fato, não tive experiência de lecionar no ensino fundamental. Eu lecionei no ensino médio e no ensino superior e também não me considero um especialista nas metodologias de ensino da educação infantil e do ensino fundamental, embora meus estudos de filosofia e história da educação, de teoria e prática pedagógicas e de política educacional não me permitem ficar alheio à problemática específica das escolas de educação básica. Além disso, desde quando formulei essa proposta pedagógica procurei deixar claro que essa é uma proposta que supõe um outro tipo de organização social, mas que, no entanto, foi feita para ser implementada a partir da situação atual, visando sua transformação. Assim sendo, ela pressuporia, por exemplo, a superação dessa divisão de trabalho intelectual que existe hoje que coloca cada professor responsável por uma disciplina e por determinado nível de ensino, mas que caberia aos professores indagarem o que significa trabalhar na disciplina ou no nível de ensino em que eles lecionam nessa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica visando atingir os objetivos por ela propostos. E mais do que isso: na medida em que ela foi se desenvolvendo eu sempre deixei claro que ela é uma construção coletiva e não a construção de um indivíduo. Por isso, se você pode falar em “Pedagogia Freinet”, “Pedagogia Paulo Freire”, “Pedagogia Waldorf”, “Pedagogia Montessori” etc., não cabe falar numa pedagogia Saviani porque ela é construída coletivamente. E aqui enuncio a resposta decisiva à questão formulada: nós já temos, entre os que vêm estudando a Pedagogia Histórico-Crítica e procurando implementá-la, vários pesquisadores que atuaram na educação infantil e no ensino fundamental, na alfabetização de crianças, que agora estão na universidade estudando essas questões e encaminhando saídas, soluções na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação infantil e para o ensino fundamental. Já há até algumas publicações nessa área. Neste mesmo ano de 2015 saiu o livro da professora Lígia, juntamente com a professora Ana Carolina...

Entrevistadores: A Prática Pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica? É esse?

SAVIANI: Não. Refiro-me ao livro recentemente lançado das professoras Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia sobre alfabetização, cujo título é “A alfabetização nas perspectivas construtivista e histórico-crítica”, que faz a crítica da visão construtivista buscando superá-la na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. A professora Ana Carolina trabalhou no ensino fundamental como alfabetizadora e a professora Lígia estudou esses processos pela via da psicologia histórico-cultural. Além desse livro, várias outras publicações já estão disponíveis tratando de diferentes aspectos da educação infantil e ensino fundamental na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Então, a primeira questão eu respondo dessa maneira, tranquilizando os professores que não precisam se preocupar com esse tipo de questionamento porque não se trata de uma teoria alheia a essas questões. Ao contrário, trata-se de uma teoria que vem procurando dar conta dessas especificidades e delineando alternativas de resposta a essas situações específicas, tanto no que se refere à educação infantil como ao ensino fundamental.

Entrevistadores: Percebemos às vezes, uma falta de clareza sobre a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica por parte dos docentes. Na sua opinião, as políticas nacionais de formação continuada têm colaborado para o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, no sentido de esclarecer seus pressupostos teóricos metodológicos?

SAVIANI: Não têm colaborado. As políticas nacionais não se guiam pela Pedagogia Histórico-Crítica. Elas têm explícita ou implicitamente outras orientações. Em geral, essas políticas estão mais preocupadas em organizar o ensino, indicar diretrizes de como o ensino

deve ser encaminhado. Isso ocorre a partir de uma argumentação um tanto eclética que vem de várias visões teóricas traduzidas nas propostas de diretrizes nacionais, mais no sentido de indicar o que pode e o que não pode ser feito. Claramente não se apoiam na perspectiva Histórico-Crítica. Portanto, não têm preocupação com o esclarecimento dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Entrevistadores: Em algumas conversas realizadas com os professores, durante o levantamento de dados para a pesquisa, eles relatam que a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica é mais demorada que as outras. No entanto, muitas vezes são refém do sistema avaliativo, e de uma burocracia que se faz presente no cotidiano escolar. Em que medida poderíamos desburocratizar o ensino? Na lógica capitalista, é possível realmente ter uma avaliação que seja qualitativa?

SAVIANI: Aqui acho que cabe distinguir duas coisas. Uma é a metodologia e as dificuldades de agir segundo essa metodologia e o tempo também que isso requer. E, de outro lado, a avaliação que, sendo feita na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, também entra em conflito com as avaliações exigidas pelas políticas em vigor. A metodologia, de fato, é mais complexa e os professores, em geral, veem a metodologia com a expectativa de obterem regras mais ou menos mecânicas, que eles possam aplicar nas várias aulas de forma a facilitar o seu trabalho. Então, há uma certa expectativa – embora a palavra seja um pouco depreciativa – de “receitas”, mais ou menos assim: para dar aula de determinada disciplina, deve-se proceder dessa maneira: primeiro se faz isso, depois aquilo, em seguida esta outra coisa, em quarto lugar aquela outra, e assim sucessivamente. Daí os passos do método. No caso da Pedagogia Histórico-Crítica, em lugar de falar em passos, preferimos falar em “momentos” porque passo se dá um depois do outro e você não pode dar o segundo sem ter dado o primeiro e o terceiro sem ter dado o segundo e assim por diante. No caso da Pedagogia Histórico-Crítica eu até utilizei a palavra “passos”, também, mas para compará-la com as pedagogias Tradicional e Nova que trabalham com passos, explicando, porém, que é mais adequado falar em momentos. A Pedagogia Histórico-Crítica, como se sabe, entende a educação como mediação no interior da prática social global. Por isso, a prática social é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Consequentemente, os cinco momentos do método da Pedagogia Histórico-Crítica são: 1) Prática Social; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; 5) Prática Social. E esses cinco momentos do método devem ser guiados pela finalidade que se busca atingir com a realização da prática educativa. É sempre a finalidade que rege a metodologia e a escolha dos procedimentos. Então, para a Pedagogia Histórico-Crítica não existem procedimentos previamente consagrados nem procedimentos previamente condenados. Ou seja, procedimentos que nunca devem ser utilizados e procedimentos que sempre devem ser utilizados, porque o que vai definir que procedimentos você vai adotar, é a finalidade que se busca atingir. Então, é nesse sentido, por exemplo, que o chamado “método expositivo” é caracterizado como um procedimento próprio da pedagogia Tradicional. Então, a Escola Nova tendeu a abolir as exposições. Em contrapartida, a “dinâmica de grupo” é considerada um método que seria próprio da Escola Nova. Consideremos, agora, o caso da Pedagogia Histórico-Crítica. Colocando-me nessa perspectiva eu vou deixar de fazer exposição? Não necessariamente. Depende. Se o objetivo é esclarecer o significado de determinado conceito, para toda a classe, a melhor maneira de fazer isso é por meio de uma exposição do professor. Agora, se a finalidade é possibilitar que os alunos adquiram o hábito de debater, de discutir, tendo em vista a compreensão de temas polêmicos, organiza-se seminário com os alunos lançando mão, portanto, do procedimento da dinâmica de grupo. Além disso, também os momentos do método não ocorrem necessariamente um após o outro. Há

situações em que um momento pode ser dispensado ou ele é feito junto com o seguinte. Dou um exemplo, nos textos, da própria alfabetização. Na alfabetização não há muito o que problematizar. Não faz muito sentido começar a discutir: será que é o caso de alfabetizar? Será que não? Será que as crianças devem aprender a ler ou não? Devem aprender a escrever ou não? Ora, a necessidade da alfabetização é algo que está posto como uma exigência da sociedade na sua forma atual a tal ponto que, hoje, quem não sabe ler e escrever sofre processo de exclusão. Nessas condições resulta de certo modo óbvia a necessidade da alfabetização, além de se tratar de um instrumento básico, a porta de entrada da cultura letrada à qual não se tem acesso espontaneamente exigindo, portanto, o recurso à escola, cuja razão de ser é exatamente o acesso, o domínio e a familiarização com o universo da linguagem escrita na qual se expressam os conhecimentos sistematizados representados em seu máximo desenvolvimento pelas ciências, as artes com destaque para a literatura e a filosofia. Então, o momento da problematização pode não ser colocado ou vai ser colocado junto com a instrumentalização. É, com efeito, no processo de aprendizagem do ler e escrever que a problematização, isto é, a positividade ou a negatividade desse processo vai se manifestar. E dei um outro exemplo quando fiz uma palestra num evento da área de educação do campo sobre a questão dos transgênicos. Como vou problematizar os transgênicos se não se sabe o que é transgênico? Nessa circunstância é preciso, primeiro, esclarecer qual é o significado de transgênico, o que já nos coloca na instrumentalização, que é o terceiro momento do método; e, na medida em que os alunos assimilam o significado de transgênico, já está, de certo modo, ocorrendo a catarse, que é o quarto momento do método podendo-se, então, efetuar a problematização (segundo momento do método) discutindo se vale a pena ou não adotar os transgênicos na agricultura. É dessa forma que se coloca, na Pedagogia Histórico-Crítica, a problemática da metodologia em consonância com o princípio gramsciano pelo qual deve-se encontrar, nos fins a atingir, a fonte natural para se elaborar os métodos e as formas...

Entrevistadores: É compreendida equivocadamente, porque a maioria dos professores pensam passos, nem se fala momentos, é compreendida como se fossem passos separados.

SAVIANI: É que o entendimento dominante da Didática como arte ou técnica de ensinar supõe que, em cada aula, se deva aplicar todos os passos que definem o método preconizado pela teoria pedagógica adotada. Segundo essa visão, ao se adotar a Pedagogia Histórico-Crítica pretende-se planejar o ensino prevendo-se, para cada aula, os “passos” da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, nomeando-se a prática social do ponto de partida como “prática social inicial” e a do ponto de chegada como “prática social final” ou como “retorno à prática social”. Ora, esse movimento do método que implica diferentes momentos não se refere, necessariamente, a cada aula, mas ao todo do processo de ensino-aprendizagem. E nós sabemos que, considerada a prática social e identificados seus principais problemas, partimos em busca da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que nos permitam compreender e resolver os problemas detectados. E essa tarefa de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos, que constitui a instrumentalização, normalmente irá se estender por várias semanas de aulas. Também não são adequadas as expressões “prática social inicial” e “prática social final” ou “retorno à prática social” porque estão supondo que se começa pela prática social apenas como motivação para se realizar a prática educativa; esta, por sua vez, se realiza fora da prática social para, ao final, retornar a ela. Não se trata disso porque a educação é uma modalidade da prática social global. Então, nunca se sai dela porque a educação também está dentro da prática social. O ponto de partida e também o ponto de chegada é a própria prática social

porque ela envolve a prática educativa. Parte-se da prática social e é em função dela que se desenvolve o trabalho pedagógico. São essas questões que, às vezes, dificultam para o professor, porque ele gostaria de ter uma regrinha mais ou menos fixa que ele pudesse aplicar em todas as situações.

Entrevistadores: Exige uma elaboração teórica, e um aprofundamento teórico que muitas vezes é falho, até nas formações do professor. Se não recebe essa formação crítica, fica difícil para ele poder aplicar?

SAVIANI: Sim. Mas o enunciado da questão continha, ainda, uma referência à avaliação. Nesse caso há dois aspectos envolvidos. Um, é verificar se aquilo que foi ensinado foi aprendido. Isso é relativamente simples, e pode ser feito dentro do processo escolar. Mas há o outro aspecto da avaliação, que é o mais significativo, que extrapola a atividade escolar, porque diz respeito à inserção dos alunos na prática social. E isto só pode ser avaliado na própria prática social, para além da experiência escolar. É, pois, uma tarefa mais complexa, mais difícil de se realizar. No entanto, as avaliações que hoje predominam são avaliações gerais sobre resultados, efetuadas por meio de testes de escolha múltipla que estão provocando uma distorção no processo de ensino porque aquilo que era considerado uma excrescência, que era treinar, adestrar para se ter êxito nas provas, tornou-se a orientação geral adotada em todos os níveis de ensino do país. Esse procedimento que foi desenvolvido pelos cursinhos pré-vestibulares treinando os alunos para passar nas provas foi tão criticado que as próprias universidades mudaram a sistemática dos vestibulares, introduzindo redação para evitar que os alunos viessem a ingressar na universidade tendo sido aprovados no vestibular apenas porque foram treinados para fazer provas sem que isso significasse que tinham adquirido maiores conhecimentos, mais cultura. Introduzindo a redação indicava-se uma bibliografia para os candidatos se prepararem para fazer a prova de redação na qual teriam de discorrer a respeito de um tema devendo demonstrar capacidade de raciocínio, de interpretação e um mínimo domínio da linguagem escrita para expressar as ideias de forma logicamente coerente e gramaticalmente correta. No entanto, agora todas as escolas, em todos os níveis, passaram a viver em função das provas, desde o início do Ensino Fundamental (Provinha Brasil) passando pelo final do Fundamental I (Prova Brasil) e final do Fundamental II (de novo Prova Brasil), chegando ao Ensino Médio (ENEM) e ao Ensino Superior (ENADE) com várias distorções que envolvem até fraudes visando a elevar a posição das escolas nos rankings decorrentes das provas. Isso tudo, não obstante as várias teorias pedagógicas terem demonstrado, nos últimos cem anos, que a avaliação adequada não se faz pelos resultados, mas pelo processo a tal ponto que a própria legislação incorporou essa orientação, determinando que os exames finais, se houver, deverão ter um peso menor do que a avaliação do processo efetuada ao longo do período letivo. Então, a forma de avaliação hoje dominante entra em rota de colisão com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. E quando se pergunta: “Em que medida poderíamos desburocratizar o ensino?” Na lógica atual é possível realmente haver uma avaliação que seja qualitativa? É difícil, embora não seja impossível. Claro que nós podemos... por isso dizemos que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma pedagogia contra hegemônica. As teorias hegemônicas, hoje, são de outro teor. São teorias com orientação de certo modo pós-moderna ou construtivista ou neoconstrutivista, pós-construtivista, como eles se autodenominam. Mas é, então, como uma teoria contra hegemônica que a Pedagogia Histórico-Crítica luta contra a corrente, procurando desenvolver processos que se contrapõem à lógica dominante. É difícil de se fazer isso, não há muito espaço para isso, mas não é impossível, e cabe continuar tentando desenvolver esses procedimentos.

Entrevistadores: Na rede municipal de ensino de Francisco Beltrão, os professores confundem muito a Pedagogia Histórico-Crítica com a teoria de Paulo Freire. O senhor considera que há uma relação entre as duas pedagogias? Elas se relacionam em algum momento? E por quê?

SAVIANI: Eu diria que há uma certa relação em termos do objetivo mais amplo, porque tanto a Pedagogia Histórico-Crítica como a pedagogia libertadora, a pedagogia de Paulo Freire, estão empenhadas em desenvolver um ensino relevante para a classe trabalhadora. Ambas buscam desenvolver um tipo de educação para as camadas populares, que possibilite à classe trabalhadora um poder emancipatório, potencializando sua capacidade de luta, sua capacidade de se libertar da dominação vigente na sociedade. No entanto, elas se diferenciam na medida em que a pedagogia de Paulo Freire se centra mais na chamada cultura popular, na própria iniciativa da população e secundariza de algum modo a importância da escola. Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica valoriza a escola como um instrumento de acesso ao saber sistematizado, ao conhecimento científico. No caso da pedagogia de Paulo Freire esse aspecto é menos enfatizado, ocupando um lugar mais secundário. E, por consequência disso, também a metodologia e respectivos procedimentos se diferenciam.

Entrevistadores: Na rede municipal de Francisco Beltrão (desde 2007), os Projetos Pedagógicos, se fundamentam na Pedagogia Histórico-Crítica, embora sabemos, que isso é uma contradição, porque de fato, não ocorre na prática. Mas mesmo assim, o senhor considera que ter os PPP's fundamentados na Pedagogia Histórico-crítica é um avanço?

SAVIANI: À primeira vista, essa iniciativa significa que a Pedagogia Histórico-Crítica está sendo valorizada positivamente, havendo certo consenso de que ela pode conduzir à solução dos problemas que estão sendo enfrentados no desenvolvimento do ensino. Esse é o aspecto positivo, porque poderia ocorrer que se considerasse que a Pedagogia Histórico-Crítica não é a saída, que não dá para trabalhar com essa teoria porque é muito acadêmica, muito complexa e só aqueles que tiveram tempo e disponibilidade para estudar muito poderiam seguir essa orientação. Então, se o corpo docente, se o conjunto dos professores da rede municipal tivesse resistência à Pedagogia Histórico-Crítica ou se houvesse uma divisão bastante grande no corpo docente, de modo que uma parte considerasse que a Pedagogia Histórico-Crítica devia ser a orientação a ser seguida, mas a outra parte entendesse que não, é claro que a situação seria negativa em relação à aceitação da teoria. Mas é preciso verificar como se dá essa aceitação. Se é uma aceitação ainda um tanto ingênua, é necessário, a partir dessa aceitação, haver um aprofundamento da compreensão da teoria; e nas tentativas de colocá-la em prática deve-se estar atento aos limites tanto dos docentes por conta da sua formação, quanto da rede por conta da precariedade do funcionamento das escolas na forma como o ensino está organizado, em especial considerando o reduzido tempo destinado a cada um dos componentes curriculares. Assim, numa rede municipal em que o ensino está muito pulverizado porque se introduziram muitas disciplinas, o trabalho com a Pedagogia Histórico-Crítica fica dificultado. Se o professor tem uma formação que não contemplou a Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que a grande maioria de cursos de formação de professores, inclusive os de pedagogia, não se rege pela Pedagogia Histórico-Crítica, há limitações da formação que, associadas às precárias condições de trabalho, compõem um quadro que dificulta trabalhar segundo uma teoria que coloca exigências maiores de seriedade e relevância do trabalho pedagógico.

Entrevistadores: Às vezes ela está muito atrelada às determinações estaduais, por exemplo, aqui no Paraná, ela começou a ser discutida na década de 1980. Nos anos 1990 teve uma grande ruptura. O Governo Requião implementou novamente a Pedagogia Histórico-Crítica, e conseqüentemente, numa tentativa de alinhamento de concepções pedagógicas, a Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão decidiu fundamentar seus PPPs também nessa teoria.

SAVIANI: Como já assinei quando respondi à pergunta sobre o PPP (Projeto Político-Pedagógico), a opção política pela Pedagogia Histórico-Crítica tem um aspecto positivo porque, por um lado, ela não cerceia as iniciativas de se trabalhar conforme propõe essa teoria e, por outro lado, dá margem aos professores e à população para cobrar as ações decorrentes da opção política explícita por essa orientação pedagógica que, para ser efetivada, exige que sejam asseguradas as condições que permitam aos professores atuar nessa perspectiva.

Entrevistadores: Então é um avanço o Estado e o Município ter sua política pautada por essa pedagogia, porque seria mais complicado ter que lutar contra ela?

SAVIANI: De modo geral, sim. Mas o problema é o poder público assumir e não prover as condições para que se efetive. É preciso, então, analisar os motivos que levaram à decisão política de se assumir a Pedagogia Histórico-Crítica. A decisão decorreu de razões aleatórias? Ou se baseou em informações que respaldavam a conclusão de que se trata da orientação pedagógica mais apropriada? Ou se considerou que essa orientação tinha mais possibilidade de obter a adesão dos docentes e da própria população? Nós sabemos que para os políticos esta última é a razão mais importante porque, para se eleger, eles dependem da aceitação popular. Em suma, a decisão política de se adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como referência para a organização do ensino em determinadas redes públicas de ensino não deixa de ser um indicador de certo grau de penetração e aceitação da teoria. Mas não é, de forma alguma, um indicador de sua prevalência em relação às teorias que vêm sendo acionadas pelos setores dominantes da sociedade. Tais iniciativas devem, pois, ser encaradas como manifestações da luta de classes à qual a educação escolar não está alheia.

Entrevistadores: Percebemos que os temas transversais adentram as escolas e acabam esvaziando os currículos dos saberes clássicos, sendo trabalhados temas como: educação para o trânsito, educação ambiental, educação e prevenção às drogas, educação étnica e sexual. É possível trabalhar esses temas na lógica científica? Como o professor e a organização da escola devem agir para isso?

SAVIANI: Esses temas ditos transversais, na medida em que eles entram ocupando espaços das disciplinas, acabam tendo um efeito negativo porque diluem a formação e impedem que os saberes clássicos das ciências básicas sejam assimilados adequadamente. Quanto à pergunta se é possível trabalhar esses temas na lógica científica, minha resposta é positiva. Sim, é possível. Na verdade, a forma mais adequada é trabalharmos esses temas dentro das próprias disciplinas científicas. Assim, prevenção às drogas, educação étnica e sexual, podem ser trabalhadas na disciplina de Ciências Naturais. No caso seria o campo das Ciências Biológicas, mas no ensino fundamental a Biologia integra o componente curricular das Ciências Naturais. E podem também ser trabalhados, em especial o problema étnico, nas ciências sociais que, no Ensino Fundamental, correspondem aos componentes curriculares da História e da Geografia, não esquecendo que o conceito de Ciências Sociais tem maior amplitude, pois abrange, além da História e Geografia, a Sociologia, a Antropologia, a Política,

a Economia, o Direito etc. Educação Ambiental, cujo objeto é o respeito ao meio ambiente e a preservação da natureza, também envolve questões que devem ser trabalhadas nas Ciências da Natureza. E Educação para o Trânsito também pode ser trabalhada nas Ciências Sociais, que no Ensino Fundamental assumem a forma da História e Geografia, especificamente quando são abordadas a organização social e a vida nas cidades. A rigor, mesmo que esses temas não fossem introduzidos formalmente nos currículos escolares, uma formação nas ciências básicas permitiria a compreensão adequada dessas questões. Na verdade, os mencionados “temas transversais” vêm sendo objeto de ampla divulgação nos Meios de Comunicação de Massa sendo, inclusive, alvo de reiteradas campanhas promovidas pelos governos. E uma boa formação propiciada por uma escola de qualidade permitiria que o móvel das campanhas de prevenção às drogas, de educação para o trânsito, contra o preconceito étnico, contra a homofobia e pela preservação da natureza e em defesa do meio ambiente fosse assimilado de forma muito mais consistente. Sem essa formação científica ou com uma formação precária, as crianças e jovens nem conseguem entender bem o porquê da veiculação dessas campanhas pela televisão, pelos rádios e pelos cartazes e outdoors espalhados pelas ruas das cidades.

Entrevistadores: Esses temas acabam sendo separados do currículo. Parece que o professor não consegue trabalhar atrelando conhecimento científico aos mesmos.

SAVIANI: Sim. Na forma como estão propostos, os “temas transversais” ficam justapostos. E o que acaba acontecendo é que isso é entendido como alguma coisa diferente e que, portanto, vai tomar um tempo que é roubado daquela formação básica. Por isso, a forma mais adequada seria assegurar a formação científica básica. Porque esses temas, depois, mesmo que eles não sejam tratados explicitamente, a compreensão de como funciona a natureza vai permitir entender por que é importante preservar a natureza, por que a questão do meio ambiente deve ser levada em conta. Mas será melhor ainda se no ensino dessas disciplinas básicas forem introduzidos esses temas, chamando a atenção para a importância desses conhecimentos por conta dos problemas que estão ocorrendo com o meio ambiente, com o trânsito, com as drogas e assim por diante... Essa duplicidade de currículo básico e temas transversais acaba introduzindo uma dificuldade para a consistência do ensino das crianças, mas faz parte dessa lógica pulverizante da visão pós-moderna que vai justapondo um conjunto de informações e vai valorizando o que é mais imediato, o que está no âmbito da percepção sensível, acabando por dificultar o acesso àquilo que não é aparente, que não é imediatamente visível. Perde-se, assim, a possibilidade de se compreender o essencial, ou seja, os elementos e as relações que caracterizam a natureza e a vida social.

Entrevistadores: Mais alguma coisa que o senhor gostaria de falar, que não está nas questões?

SAVIANI: Não. Já extrapolamos bastante o tempo inicialmente previsto para esta entrevista.

Entrevistadores: Então, muito obrigado.