

ENTREVISTA

QUESTÕES PARA DERMEVAL SAVIANI

BASSANI, Elizabete
 CALIARI, Rogério
 DALVI, Maria Amélia
 SIMÕES, Vera
 ZANIN, Larissa

A entrevista a seguir foi concedida pelo professor Dermeval Saviani por e-mail, nas últimas semanas do semestre letivo de 2009/1.

O senhor afirma que a educação visa ao homem. Qual seria a função da educação e dos educadores na promoção do homem?

DERMEVAL SAVIANI:

Tratei desse assunto, do ponto de vista filosófico, no livro “Educação brasileira: estrutura e sistema” e retomei depois, do ponto de vista histórico, em outros trabalhos.

Filosoficamente a análise da realidade humana me permitiu chegar à conclusão que a educação é uma relação de comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, configurando-se como promoção humana de parte a parte, tanto do educando como do educador.

Historicamente a educação se põe como uma atividade inerente ao próprio processo de hominização, isto é, o processo pelo qual o homem se cria a si mesmo ao produzir os meios que lhe garantem a existência. Por isso a origem da educação coincide com a origem do próprio homem. Ou seja: o homem não nasce homem. Para chegar a ser homem ele precisa aprender, precisa passar pelo processo educativo. Assim, em cada etapa histórica é papel da educação tornar cada homem contemporâneo à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente. Eis porque no livro “Pedagogia histórico-crítica” defini a educação como o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Está aí a função própria da educação na promoção do homem.

Seus livros têm subjacente uma visão positiva, afirmativa do homem, do mundo, da

sociedade. A perspectiva histórica propicia a análise crítica dos fatos, sem que, ao contrário do que acontece na obra de outros pensadores, afigure-se um pessimismo paralisante. O senhor concorda com essa leitura de sua obra?

DERMEVAL SAVIANI:

Fundamentalmente, sim. Tenho constatado em educação certa facilidade em se passar do otimismo ingênuo a um pessimismo igualmente ingênuo. A meu ver impõe-se ao educador a exigência de superar tanto o otimismo ingênuo como o pessimismo ingênuo em direção a um otimismo crítico.

O otimismo dos educadores tende a ser ingênuo porque se traduz pela crença numa espécie de poder absoluto da educação, entendida como redentora da humanidade. Com essa visão o educador acredita-se superior aos fatos, capaz de transformar a sociedade mudando a realidade pela força de sua ação subjetiva. Na medida em que encontra obstáculos práticos e, teoricamente, se depara com as análises mostrando que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pela estrutura da sociedade e submetido ao controle político das forças dominantes, sobrevém a sensação de impotência, de uma situação sem-saída, configurando-se a visão pessimista. Daí certa percepção de que a consciência crítica tem um efeito paralisante, pois nos coloca diante dos limites da educação. Seu efeito é visto, então, como a destruição do poder que atribuíamos à educação. No entanto, o que precisa ficar claro é que o que está sendo destruído não é um poder real, mas apenas a ilusão de poder. E essa é, na verdade, a condição para se chegar a um poder real. Com efeito, ao perder a ilusão de poder é que se chega a um poder efetivo. Um poder limitado,

sim, mas um poder real em lugar de um poder ilimitado, mas ilusório. É por esse caminho que a ciência superou a magia. Na visão mágica o homem supõe-se subjetivamente detentor de forças superiores absolutas, capazes de manipular os fenômenos da natureza segundo seus próprios desígnios. Ora, quando o homem, pela mediação do método científico, descobre as leis da natureza desfazem-se os poderes mágicos e ganha-se consciência dos limites, pois essas leis vigoram sobre a natureza e, portanto, também sobre os homens. Veja-se o exemplo da gravitação universal. Como lei natural o homem não a pode derrogar. Por ela o homem adquire clareza de que não pode voar. Trata-se de um limite natural que reduz a pó o sonho humano expresso no mito de Ícaro. No entanto, é sobre esse limite que se funda um poder real: a partir da lei da gravitação universal o homem descobre as leis da aerodinâmica que, é claro, não derrogam a primeira. Mas, por meio delas o homem constrói o avião que neutraliza o efeito da gravitação e permite ao homem voar. Esse exemplo mostra claramente como a consciência crítica, isto é, a percepção dos determinantes objetivos é condição para se superar a ilusão de poder e adquirir um poder real. É sobre essa base que se pode superar, em educação, tanto o otimismo como o pessimismo ingênuos alçando-se ao otimismo crítico que restabelece, em novos termos, os poderes da educação restaurando, em consequência, a esperança do educador. Porque, como assinali em outra entrevista, um educador sem esperança seria a própria contradição lógica encarnada.

Se a educação está investida da função de construção de uma nova sociedade e de transformação do mundo, como o professor deveria se comportar diante dos inúmeros desafios que enfrenta atualmente no desempenho de suas funções?

DERMEVAL SAVIANI:

Preliminarmente é preciso ficar claro que, numa visão crítica, como assinali na questão anterior, a educação não tem o poder de transformar diretamente o mundo e, portanto, de construir, por sua força própria, uma nova sociedade. Como defini em “Escola e democracia”, a educação é uma prática mediadora no interior da prática social global. Portanto, seu influxo transformador se exerce na forma de mediação, isto é, de forma indireta e mediata e

não de forma direta e imediata. Seu papel diz respeito a prover as condições subjetivas do processo de transformação que, entretanto, só podem ter eficácia em articulação com as condições objetivas. Eis porque, quando guiado pelo objetivo da transformação social, o educador precisa ser crítico, isto é, necessita estar atento às condições objetivas, desenvolvendo os instrumentos de compreensão dessas condições e assegurando aos educandos a sua assimilação, o que implica não abrir mão do cumprimento da função específica da escola que se liga ao domínio do saber sistematizado. A essa atividade interna ao próprio processo educativo o educador deve aliar a ação sobre as condições externas que envolvem a participação nas entidades representativas de sua categoria profissional e nos movimentos vinculados às forças que lutam pela transformação da sociedade nos campos econômico, social, político e cultural. É esse, a meu ver, o caminho a ser trilhado para que os professores venham a superar os obstáculos que enfrentam no desempenho de suas funções.

Passados tantos anos desde a proposição da Pedagogia Histórico-Crítica, como o senhor avalia a contribuição desta na formação dos professores, na transformação dos seus fazeres e saberes e na mudança de paradigmas para que se pense a educação como pressuposto fundamental na transformação da sociedade?

DERMEVAL SAVIANI:

Desde a formulação da proposta em 1983/84, passaram-se 25 anos. De lá para cá a pedagogia histórico-crítica inspirou a reorientação da prática das escolas sendo que, em alguns lugares, como nos Estados do Paraná e Mato Grosso e em determinados municípios como Florianópolis, Araucária, Rondonópolis, Almirante Tamandaré ensaiou-se adotá-la como diretriz das políticas curriculares e de ensino para o conjunto das respectivas redes escolares. No entanto, tais iniciativas esbarram em dificuldades como a superposição com outras orientações pedagógicas representada, por exemplo, pelo fato de que a organização e funcionamento das escolas decorrem, ainda, da concepção produtivista, além de se chocar com o fenômeno recorrente em nosso país relativo à descontinuidade das políticas educativas. Esse é, por exemplo, o caso recente da prefeitura de Bauru que, na gestão 2005-2008 se propôs a reorganizar as escolas de acordo com a pedagogia histórico-crítica, mas teve esse trabalho

interrompido com a eleição do novo prefeito em 2008.

No que se refere às unidades escolares tenho notícia de algumas iniciativas na educação básica tanto na educação infantil, como no ensino fundamental e no ensino médio, consubstanciadas nos seguintes trabalhos: “Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?” no qual a autora realizou uma experiência com uma turma de crianças de seis anos; uma dissertação de mestrado que trabalhou com crianças do ensino fundamental uma proposta de ensino de ciências na perspectiva histórico-crítica tendo como eixo temático a questão do lixo; e uma tese de doutorado que desenvolveu com alunos do ensino médio uma proposta histórico-crítica de ensino de matemática centrada no tema da seguridade social. Menciono, ainda, uma instituição de nível médio centrada na preocupação em fundar a prática educativa numa concepção transformadora, inspirada na pedagogia histórico-crítica: a “Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio” instalada no Instituto Oswaldo Cruz no Rio de Janeiro.

No âmbito das iniciativas individuais é possível supor a existência de diversos professores que buscam ministrar suas aulas aplicando a proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica. Mas não disponho de uma pesquisa sistemática que possa verificar empiricamente essa suposição. A evidência indireta que permite formular a referida suposição se encontra nos e-mails que tenho recebido e nas sucessivas edições de “Escola e democracia” que, em 25 anos chegou a 41 edições e “Pedagogia histórico-crítica que, em 18 anos atingiu 10 edições.

Grosso modo, o que se pode constatar é que na fase inicial, isto é, na segunda metade da década de 1980 a nova concepção obteve um índice relativamente alto de adesão seguido, em meados da década de 1990 de um certo refluxo, para recobrar novo vigor após adentrarmos no século XXI. Nesse período mais recente a par de uma retomada no âmbito das políticas educativas de alguns estados e municípios, surgem novos estudos de caráter acadêmico entre os quais podemos citar, no campo da didática, João Luiz Gasparin (2002), *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* e Antonio Carlos Hidalgo Geraldo (2006), *Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-*

crítica; na psicopedagogia, Suze Gomes Scalcon (2002), *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*; no ensino de ciências, César Sátiro dos Santos (2005), *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*; no ensino de matemática, Mara Sueli Simão Moraes et alii (2008), *Educação matemática e temas político-sociais*; e na área de educação infantil, Ana Carolina Galvão Marsiglia (2005), *Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?* e a obra coletiva organizada por Alessandra Arce e Lígia Márcia Martins (2007), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar.*

Qual o papel do Estado na formulação de um projeto educacional democrático e favorável à cidadania?

DERMEVAL SAVIANI:

Considerando que a sociedade moderna demarcou claramente a diferença entre as esferas pública e privada. Considerando, ainda, que o Estado foi erigido em agência encarregada de cuidar da esfera pública. Considerando, por fim, que a educação foi colocada como um serviço de interesse público situado, portanto, no âmbito da esfera pública, segue-se que o papel do Estado no campo educativo é de fundamental importância. Isso foi traduzido na bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e leiga que, após a Revolução Francesa, guiou os diferentes países na organização dos respectivos sistemas nacionais de ensino como instrumento para universalizar o ensino elementar e erradicar o analfabetismo. E é nesse mesmo espírito que a nossa Constituição definiu a educação como direito do cidadão e dever do Estado.

No entanto, devemos ter presente que o Estado moderno, entendido no sentido restrito de “sociedade política”, se constituiu, de fato, como Estado burguês e, nessa condição, erigiu a educação em instrumento de consolidação da ordem burguesa. Para que possamos articular o Estado como agente decisivo na formulação de um projeto educacional democrático promotor de uma cidadania para além do capital e da sociedade burguesa, precisamos tomá-lo no sentido ampliado (sociedade política + sociedade civil) forçando-o, pela ampliação da representação popular, a ir além da ordem vigente contemplando

as reivindicações e interesses das camadas majoritárias da população.

Como o senhor avalia a política educacional do governo atual para a educação básica? E para o ensino superior?

DERMEVAL SAVIANI:

A política educacional do governo atual está concentrada no PDE, o chamado “Plano de Desenvolvimento da Educação”. Acabo de lançar um livro sobre o PDE em que faço uma análise sucinta à qual acrescento sete anexos contendo os documentos legais que o instituíram. De fato, ao lançar o PDE em abril de 2007, o MEC atrelou a ele, sob o nome de ações, todas as medidas de política educacional que vêm sendo implementadas. Grosso modo, eu diria que a nota distintiva da política educacional do atual governo é a ambigüidade. Ou seja, de um lado, deu continuidade à política do governo anterior reforçando algumas mazelas que a caracterizaram; de outro lado, tomou medidas corretoras de distorções daquela política. De um lado, dá mostras de assumir a perspectiva de uma espécie de “pedagogia de resultados”, fazendo causa comum com a visão dos empresários; de outro, ensaia incorporar demandas históricas do movimento dos educadores. Creio que, em relação à educação básica, o aspecto positivo do PDE consiste na sinalização de que se pretende enfrentar o problema da qualidade, lançando mão dos instrumentos necessários para esse fim. Seu ponto frágil reside na questão do financiamento, cujo centro é o FUNDEB que, embora, tenha avançado em relação ao FUNDEF, não significou uma efetiva ampliação dos recursos. Isso porque, se estes tiveram uma elevação da ordem de 36,3%, o número de alunos atendidos aumentou 56,6%. Portanto, proporcionalmente o montante de recursos reduziu-se.

No que se refere ao ensino superior, o governo atual reverteu a tendência do governo FHC ampliando o número de vagas nas universidades federais existentes e criando novas unidades embora, também nesse caso, os investimentos não foram proporcionais ao crescimento. Mas, ao REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) se acrescentou o PROUNI (Programa Universidade para Todos) voltado ao aproveitamento de vagas nas instituições privadas pela criação de bolsas

financiadas com o mecanismo das isenções fiscais concedidas às instituições superiores particulares.

De qualquer modo não se pode negar à gestão atual do MEC a intenção e empenho em encaminhar iniciativas na direção do enfrentamento dos principais problemas da educação no país. Especialmente, há uma forte expectativa em relação à realização da CONAE (Conferência Nacional de Educação) programada para abril do próximo ano. De fato, se seu objetivo principal for atingido, isto é, se se conseguir encaminhar satisfatoriamente o processo de construção de um sistema nacional de educação, teremos dado um passo significativo. Mas sabemos das dificuldades para se conseguir uma efetiva mobilização da sociedade em torno dessa idéia. Com isso, o risco de que a CONAE não vá além de proclamações mais ou menos inócuas nos espregueia continuamente.

De acordo com o presidente da comissão organizadora da CONAE (Conferência Nacional de Educação), Francisco das Chagas, o envolvimento de todos os cidadãos brasileiros nas discussões para a definição dos rumos da educação nacional nas próximas décadas é imprescindível. Para o senhor, quais seriam as decisões prioritárias a serem tomadas, no sentido de reduzir as sequelas deixadas pelos caminhos contraditórios que a educação tem tomado em nosso país?

DERMEVAL SAVIANI:

De forma sucinta, creio que as decisões prioritárias a serem tomadas seriam as seguintes:

a) Assumir claramente, sem qualquer ambigüidade, que a educação é um assunto do máximo interesse público como, aliás, foi caracterizado na sociedade moderna na sua configuração atual decorrente da Revolução Francesa. Em consequência, deve-se cumprir rigorosamente o princípio constitucional da educação como direito do cidadão e dever do Estado. Como tal, a educação pública deverá ter prioridade absoluta, afastada qualquer forma de promiscuidade com a iniciativa privada. Esta, também conforme a Constituição, terá liberdade de se instalar, mas deverá ser considerada como uma opção e nunca como uma necessidade decorrente da falta de oferta pública.

b) Em decorrência do enunciado anterior, o poder público em suas três instâncias (União, estados e municípios) deve assumir imediatamente a decisão de investir fortemente em educação revertendo a histórica resistência das elites econômicas e políticas de arcar com o dever da manutenção da instrução pública.

c) Instituir um sistema nacional de educação que articule, sob o regime de colaboração entre União, estados/distrito federal e municípios, os serviços educacionais em seus diferentes níveis e modalidades maximizando os recursos financeiros, físicos e humanos tendo em vista a oferta de uma educação de qualidade a toda a população do país.

d) Elevar substancialmente os níveis salariais do magistério revertendo a situação atual em que os vários indicadores de renda colocam a remuneração dos professores nos últimos lugares.

e) Assegurar imediatamente condições ótimas de trabalho aos professores mediante a instituição da carreira do magistério que possibilite dedicação integral em uma única escola com no máximo 50% do tempo dedicado ao trabalho direto com os alunos em sala de aula.

f) Viabilizar a formação docente em cursos de longa duração prioritariamente nas universidades públicas expandindo e consolidando os cursos de licenciatura cujos currículos devem ser reformulados tendo em vista garantir formação sólida teórica e prática.

Na última palestra que o senhor proferiu na Ufes, em abril de 2009, propôs “colocar a educação como o próprio eixo econômico”, ao invés de mantê-la como refém deste. Poderia explicar melhor sua proposta?

DERMEVAL SAVIANI:

Essa proposta se funda no entendimento de que a educação não é apenas um bem de consumo, mas é igualmente um bem de produção. Em decorrência não faz sentido a visão dicotômica que supõe que os investimentos em educação estariam subtraindo recursos da economia, isto é, do setor produtivo, dificultando o desenvolvimento do país. Se, como afirma o discurso hoje dominante, a educação é o fator fundamental pois, sem ela, o país não pode se desenvolver e as próprias empresas perdem em

competitividade na disputa pelos mercados no contexto da globalização, então a educação é o principal bem de produção, dotada de evidente “valor econômico” como, aliás, já o havia demonstrado Schultz com a “teoria do capital humano”.

Diante do exposto, impõe-se a mudança do modelo de desenvolvimento econômico. Desde o início do século XX até agora o modelo adotado tem como eixo o automóvel. Por isso, até a década de 1970 ele tinha o nome de fordismo. E, a partir daí, deslocou-se para o toyotismo. Isso significa que a economia, de modo geral, era (e ainda é) movida pelo automóvel. Tendo no centro as montadoras, mobilizavam-se as indústrias de autopeças, a construção civil, a infra-estrutura viária, assim como a agricultura e os demais tipos de indústria, cujos produtos ativavam o comércio buscando suprir as necessidades de consumo de toda a população que, direta ou indiretamente, vivia em função do incremento da produção automobilística. Esse modelo propiciou um alto grau de desenvolvimento dos diferentes países gerando, todavia, uma série de efeitos colaterais negativos, entre os quais se destacam: a verticalização das cidades para abrir espaços para avenidas, vias expressas, viadutos que sempre precisam estar se ampliando em decorrência da absorção crescente de novos automóveis; congestionamento do tráfego; poluição ambiental; aquecimento global; além do seu caráter concentrador da renda com o aprofundamento das desigualdades sociais.

A proposta, então, consiste em mudar o modelo de desenvolvimento econômico deslocando seu eixo do automóvel para a educação. Assim procedendo, nós estaríamos concentrando todos os investimentos na educação para, a partir daí, promover o desenvolvimento global do país. Nesse novo modelo, assim como vem ocorrendo com o atual modelo, todos os setores da economia seriam dinamizados.

Esse encaminhamento deita por terra a chamada “teoria do cobertor curto” para a qual a ampliação dos investimentos na educação retiraria recursos de outras áreas também necessitadas. Isso não é verdade. A educação não compete com a saúde, segurança, previdência, combate à fome e ao desemprego, habitação, infra-estrutura viária, energética e preservação ambiental etc. Ao contrário. Tomando-se a educação como eixo do projeto de desenvolvimento do país, ela será o

ponto a partir do qual serão atacados e resolvidos todos os demais problemas.

Dando um exemplo: o fato de termos milhões de professores com altos salários atuando no sistema educacional não significa que os recursos investidos para o pagamento desses salários sejam subtraídos da esfera produtiva. Na verdade esses recursos não saem da economia. Ao contrário, eles fazem girar a roda econômica. Com efeito, o que os professores irão fazer com os altos salários que vierem a receber? Por certo não vão guardar debaixo do colchão. Eles irão investir na aquisição de bens de consumo ou aplicar financeiramente para eventualidades futuras. Em ambos os casos esses recursos estarão ativando a economia exercendo pressão sobre o comércio que, para atender às necessidades de consumo dos trabalhadores da educação bem remunerados, irá, por sua vez, pressionar a indústria e a agricultura para produzir mais, o que implicará em mais contratações de trabalhadores nesses três setores básicos da economia combatendo o desemprego.

Eis como estaríamos gestando um novo modelo de desenvolvimento econômico centrado na educação. Assim, a mudança do eixo para a educação permitirá a formulação de um projeto de desenvolvimento nacional que, diferentemente do modelo atual promoverá um desenvolvimento com maior distribuição da renda e estimulador da igualdade social. Esse novo modelo, além de não apresentar efeitos colaterais, já traz consigo o antídoto aos eventuais efeitos negativos como se constata na educação ambiental, educação para o trânsito etc.

*No livro **Escola e Democracia**, o senhor procura apresentar o surgimento da Escola Nova e afirma: “na medida em que a burguesia se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história volta-se contra os interesses da burguesia. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência, que é uma pedagogia da legitimação das desigualdades”. Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Assim,*

nossa pergunta seria: como pensar em propostas que se baseiam em um ensino para a diversidade/diferença e inclusão? Não haveria aí uma contradição?

DERMEVAL SAVIANI:

A retórica atual que faz a apologia da diferença e advoga a inclusão está em consonância com o escolanovismo, embora refuncionalizado, o que justifica a denominação de neo-escolanovismo. Nesse sentido, hoje como ontem, essa concepção cumpre a função de legitimar, camuflando-as, as desigualdades.

A esse respeito cumpre considerar que diferença não é sinônimo de desigualdade embora, em certas circunstâncias a diferença corre o risco de degenerar em desigualdade. Eis porque, ao rebater os argumentos contrários ao sistema nacional de educação considerando que feriria a autonomia de estados e municípios e não levaria em conta as diversidades locais e regionais, afirmei: sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante. Logo, é unidade da variedade e não unidade da identidade. Isso significa que a articulação das partes no todo não significa a negação das partes, mas o seu reconhecimento. Consequentemente, o nacional não se opõe necessariamente à diversidade local e regional. Ao contrário, a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo e não isolá-los. Com efeito, o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente, articuladas no sistema enseja-se a possibilidade de reverter as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema. A verdadeira inclusão implica, portanto, o tratamento dos diferentes sob o pressuposto da igualdade de condições e de oportunidades evitando que o “respeito às diferenças” e o “louvor à diversidade” sejam invocados como pretexto para justificar a manutenção das desigualdades.

O senhor pode ser apontado como um dos maiores expoentes do pensamento educacional brasileiro no século XX. Na sua avaliação, do ponto de vista epistemológico, quais são as diferenças mais radicais entre os legados de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Dermeval Saviani?

DERMEVAL SAVIANI:

Fico um tanto constrangido ao ser colocado ao lado desses dois ícones da educação brasileira cuja grandeza não posso autopostular sob pena de arrogância e presunção. Não me furtando, contudo, a responder, procuro fazê-lo com a maior margem possível de isenção.

O legado de Anísio Teixeira com o qual me identifico plenamente é a defesa intransigente da escola pública, aspecto que ocupou posição secundária na concepção de Paulo Freire. Em contrapartida, o legado de Paulo Freire do qual compartilho é sua sintonia com os interesses e aspirações populares, característica que não se faz presente na concepção de Anísio senão indiretamente na medida de seu empenho na construção de uma escola primária como direito de todos e sem qualquer tipo de privilégio. Afasto-me do núcleo liberal do pensamento de Anísio, embora compartilhe de sua visão radical da democracia, radicalidade que o aproximou da perspectiva socialista. E me afasto também do

núcleo personalista cristão de Freire, embora me sintonize com a radicalidade com que assumiu a solidariedade aos oprimidos, o que o aproximou não apenas do socialismo, mas do próprio marxismo. Mas ultrapassei, sem trauma, o limite do pensamento pedagógico freireano, por ele explicitamente admitido numa entrevista que compartilhamos, quando, diante da questão que lhe propus sobre “como refletir criticamente sobre o atual capitalismo”, Paulo Freire assim se manifestou: “Isto que tu dizes me desafia, Dermeval. Veja que interessante. Perguntaram-me, recentemente, num debate: *Paulo, tu te definirias como sendo marxista?* E eu comentava: *eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista.* Um teórico que aceite algum a priori da História ou na História não é marxista... Igualmente, se eu aceito Deus como a priori e não admito ouvir perguntas e questões sobre: *como é este deus?, como ele age?, ele é homem, é mulher ou é um fluido? ele mora aqui ou acolá?...* Se eu não souber explicitar isto historicamente eu não estarei sendo marxista”.

