

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, VIOLÊNCIAS E DIREITOS HUMANOS: ENTREVISTAS COM BERNARDETE ANGELINA GATTI, CARLOS ROBERTO JAMIL CURY, DERMEVAL SAVIANI

Maria de Fátima Rodrigues Pereira¹

Maria Cristina Elias Esper Stival²

INTRODUÇÃO

Publicam-se, nesta edição, três entrevistas realizadas com três iminentes professores brasileiros – Bernardete Angelina Gatti, Carlos Roberto Jamil Cury e Dermeval Saviani –, concedidas à Professora Maria Cristina Esper Stival, no âmbito de seus estudos de Pós-doutorado, quando então desenvolveu o projeto de pesquisa intitulado *Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: perspectivas acerca do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), no Estado do Paraná: possibilidades e contradições no debate das violências e dos direitos humanos*, realizado na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e no grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais, com início no segundo semestre de 2016 e término em março de 2018.

O objetivo da publicação das entrevistas é ofertar, aos educadores brasileiros, importantes reflexões que generosa e solidariamente os três professores fazem com respeito a temas candentes e atuais que afligem os professores em suas práticas pedagógicas e pesquisas, a saber: violências, direitos humanos e políticas de formação de professores.

1 Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: maria.pereira@utp.br

2 Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná e do Município de Curitiba, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, PR, Brasil. Pós-doutora na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: maria.stival@utp.br

As entrevistas ora apresentadas foram feitas a partir de um roteiro para os três professores entrevistados previamente elaborado pela autora do projeto de investigação e a professora supervisora dos estudos de pós-doutoramento. Após contato por e-mail, os professores Cury e Saviani fizeram suas respostas por escrito, já a Professora Gatti recebeu a Professora Maria Cristina na sua sala da presidência do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, respondeu às perguntas previamente elaboradas e fez considerações orais que foram transcritas.

As condições em que o projeto de pós-doutoramento (função de pedagoga nas redes estadual e municipal de ensino com as quais a Professora Maria Cristina Stival tem vínculos de trabalho) não possibilitaram, ainda, todas as análises e sínteses do rico material coletado durante a pesquisa. Opta-se, assim, por publicar as três entrevistas por serem consideradas relevantes contribuições aos educadores brasileiros e por constituírem potência na transformação das políticas de formação de professores e nas práticas de educação nas escolas em todo o Brasil; afinal, é preciso compreender para mudar.

A entrevista tem se constituído importante procedimento metodológico nas pesquisas educacionais,

[...] um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las. As informações colhidas sobre fatos e opiniões devem constituir-se em indicadores de variáveis que se pretende explicar. (CHIZZOTTI, 2003, p. 57).

Nesta apresentação, fazem-se inferências de indicadores possíveis com base nas considerações dos três professores entrevistados, especificamente, como se explicitará, sobre as violências e a formação de professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VELHOS E NOVOS DILEMAS

Fundamentalmente, os três entrevistados refletem sobre políticas de formação e professores, violências e direitos humanos no sentido de fazerem contribuições à superação de velhos e novos

dilemas, tais quais: a fragmentação em programas e planos; as legislações rapidamente abandonadas; a falta de investimentos necessários; o rigor na formação; a desconsideração da pesquisa como instrumento formativo; a intensificação da educação a Distância (EaD) na formação de professores; o caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos em exercício; a distância e a ausência de um sistema nacional de formação de professores de qualidade elevada para o trabalho na Educação Básica, o qual exige investimento público massivo, além de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho e uma concepção sócio-histórica do educador para orientá-la (FREITAS, 2007).

Nesse cenário, há sempre de voltar-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual dedicou o Título VI aos Profissionais da Educação. A referida Lei, atualizada, em seu Art. 62, afirma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2018, n.p.).

Desde então, muitos debates, pesquisas, políticas, Diretrizes, normativas sobre a formação de professores têm acontecido. Desse modo, o tema está longe de ser pacífico, há disputas quanto às instituições formadoras, às cargas horárias, aos eixos e aos componentes curriculares, à presença ou não da pesquisa como instrumento formativo, aos estágios.

Velhos e novos dilemas estão, assim, presentes nas políticas de formação. Além disso, as condições de trabalho dos professores brasileiros têm, em muito, se agravado na conjuntura, mesmo após as entrevistas terem sido feitas, nomeadamente: os impactos da Reforma do Ensino Médio, as normativas municipais de não exigência de formação para a Educação Infantil, a contenção de gastos, a disputa e a concentração do capital por instituições

educativas, a gestão e a oferta de material didático para as escolas públicas.

Segundo o Censo Escolar de 2017, publicado em 2018 (BRASIL, 2018), os professores brasileiros da Educação Básica somam 2,2 milhões. Destes, 63,8% atuam no Ensino Fundamental. Entre 2013 e 2017, o número de docentes que atua na Educação Infantil cresceu 16,4%, o que aponta para a expansão da Educação Infantil no sentido da sua universalização, conforme o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – um marco fundamental para as políticas brasileiras de educação. Já, no Ensino Médio, houve um decréscimo de 2,5% desde 2015 do número de professores, o que é preocupante já que se esperava que o Ensino Médio garantisse formação a todos os jovens brasileiros, o que levanta muitas interrogações sobre essa etapa da Educação Básica.

Essas interpelações quanto aos professores para o Ensino Médio requerem que se leve em conta a Reforma a que foi submetido o Ensino Médio – Lei da Reforma do Ensino Médio – Lei Nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, que teve origem na Medida Provisória Nº 746/2016³. Efetivamente, a referida Reforma implica em dificuldades ao trabalho e às condições de trabalho dos professores do Ensino Médio, uma vez que põe em suspenso o princípio que orientou a definição da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A Reforma coloca em efeito o ensinar tudo a todos e dispensa a formação de professores quando admite o notório saber para a sua contratação e para o trabalho com os estudantes do Ensino Médio. A Reforma aponta que sejam os estudantes a escolher os seus percursos formativos que tendem a se orientar pela fluidez do mercado de trabalho.

O mesmo Censo aponta que a maioria dos professores se encontra nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (34,5% e 31,2% do total, respectivamente). Já os professores mais

3 Ementa: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2017).

jovens, com até 24 anos, somam 4,2% do total. E os docentes com idade acima de 60 anos correspondem a 3,2% dos professores da Educação Básica. Em relação a gênero, tem-se que 80% dos docentes são professoras e que, desse total, 52,2% possui mais de 40 anos. Esses dados apontam para a feminização do Magistério e, também, para condições de trabalho em uma formação social com fortes resquícios de patriarcalismo, compostos com novas formas de exploração do trabalho que implicam em duplas e até triplas jornadas de trabalho das professoras.

O Censo também aponta que 87,1% dos professores trabalham em escolas urbanas e 15,8% em escolas rurais, número que, dia a dia, é reduzido em virtude do fechamento das escolas do campo e que tem merecido forte resistência dos educadores em defesa dessas escolas.

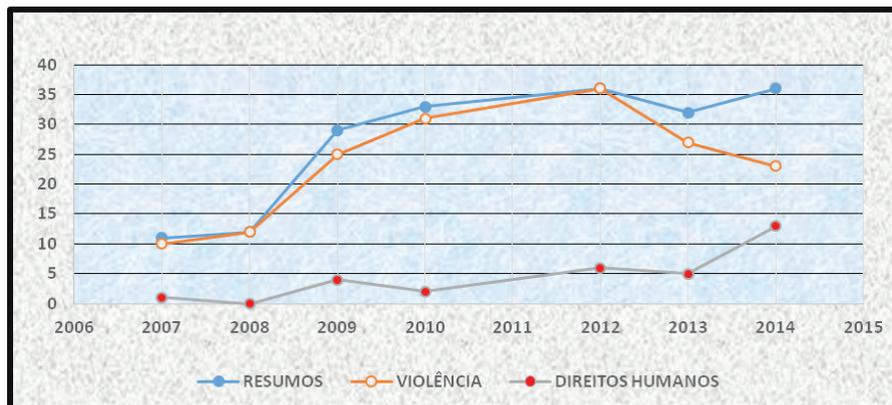
Ainda, o Censo traz que 79,3% dos docentes trabalham na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais. Do total de docentes, 24,3% atuam na rede privada. Em relação à escolaridade, 78,4% dos professores que atuam na Educação Básica possuem nível superior completo. Desses docentes com Graduação, 94,7% têm curso de Licenciatura. Dos docentes que atuam na Educação Básica, 142.495 (6,5%) estão com o nível superior em andamento. Os estados do Espírito Santo e Paraná destacam-se com o maior número de municípios com alto percentual de docentes com Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Em todos os municípios do Espírito Santo, mais de 50% dos docentes possuem Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. No Paraná, o mesmo ocorre para 98,2% dos municípios. No que diz respeito a esse dado, há de interrogar-se a que finalidades têm servido os cursos de especialização, muitas vezes pacotes de certificados, sem relação com as reais necessidades das escolas e nexos entre formação inicial e continuada.

Há, então, sérias implicações à formação inicial e continuada dos professores brasileiros. No entanto, é preciso que se diga: não têm faltado Planos, Programas de Formação Inicial e Continuada, mas persistem velhos dilemas que se agravam.

Dois temas têm sido destacados como necessários na formação dos professores, cujo trato é necessário aos processos de ensino e aprendizagem: violências e direitos humanos. A pesquisa levada a cabo por Stival, em seus estudos de Pós-doutorado,

referida anteriormente, chegou a achados organizados no Gráfico 1 que segue:

GRÁFICO 1: Produções PDE/PR - período de 2007 a 2014 - violências e direitos humanos



Fonte: Stival, 2018.⁴

O Gráfico possibilita apontar que há um crescendo de produções dos professores PDE/PR entre 2007 e 2012, para declinarem em 2013 e voltarem a ter crescimento até 2014. Isso se deve a oscilações na entrada de professores no Programa, entre outras razões. Também que o tema das violências tem espaço considerável nas produções em um crescendo até 2012, quando então sofre declínio. Já o tema dos direitos humanos ganha ascendência nas produções, o que se pode explicar em virtude da Resolução N° 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VELHOS DILEMAS E O POSTERGAMENTO DE SUA SUPERAÇÃO

As entrevistas ora publicadas em muito contribuem para explicar o cenário que se delineia nesta apresentação ao apontarem os avanços no corpo da legislação que expressam aprofundamentos em torno de abordagens críticas de formação; as dificuldades em

4 Para a elaboração deste Gráfico, foram extraídos e analisados os resumos dos artigos PDE/PR disponíveis em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1364>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

monitorar a implantação das políticas; a presença das tecnologias de informação; a presença do setor privado na formação de professores; o pacto federativo para as parcerias dos vários entes na formulação, na implementação e na avaliação das políticas.

Salienta-se que, nas entrevistas, os três professores têm visão ampla do conjunto das dificuldades a serem superadas na formação de professores, ao exemplo dos excertos que seguem:

Eu acho que vem da formação pela convivência; então, as formações humanas se complementam nas formações em convivência. Os cursos iniciais de formação: um ambiente de convivência respeitosa, ambiente de convivência que tem uma articulação entre os docentes, ambiente cultural que põe em discussão as relações humanas, a importância dessas relações, a construção da possibilidade de uma convivência humana construtiva. Você estando nessa ciência acaba se envolvendo. Acontece que nós temos deteriorações sociais. (GATTI, 2017, entrevista).

Os direitos humanos e a própria cidadania não foram marcas registradas da sociedade brasileira em sua evolução histórica. As marcas da escravidão negra, da interiorização forçada dos índios, da visão pejorativa do “pobre” criaram muito mais uma sociedade violenta, ciosa de privilégios de alguns, avessa ao diálogo e repressiva. Não está fácil a consecução de um pacto social que supere tais violências e nem se pode atribuir à escola a redenção de tais e tão profundas mazelas. É certo que uma melhor redistribuição da renda, maior oferta qualificada de serviços públicos são os caminhos mais viáveis para uma saída não-violenta. E a formação de docentes, desde que qualificada e valorizada, pode contribuir com sua parcela para tal. (CURY, 2017, entrevista).

Essas medidas, provendo condições adequadas de trabalho aos professores contribuirão, certamente, para a redução e o adequado enfrentamento do problema da violência nas escolas. Mas é preciso ter presente que esse problema não deve ser enfrentado apenas com a

política de formação de professores, devendo intervir, fundamentalmente, uma profunda mudança na política econômica que, propiciando condições satisfatórias de vida a toda a população, reduzirão os índices de violência. (SAVIANI, 2017, entrevista).

Esses três excertos das entrevistas ora apresentadas apontam para a complexidade do tema e o postergamento que têm orientado as políticas de Formação de Professores e a necessidade da superação de velhos e novos dilemas na formação de professores e, no caso, para as violências e os direitos humanos.

Agradecemos à Professora Bernardete Gatti, e aos Professores Carlos Roberto Jamil Cury e Dermeval Saviani, por suas reflexões. Convidamos, então, a todos, à leitura e à luta pela boa formação e pelas condições de trabalho dos professores brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, n. 35, p. 1-3.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2017: Notas Estatísticas*. Brasília, jan. 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

ENTREVISTAS

Estas entrevistas compõem a pesquisa da Professora Maria Cristina Elias Esper Stival, em nível de Pós-doutorado, que se realiza segundo os resultados do Edital N° 8/2016 do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Faz parte do Projeto de Pesquisa intitulado: *Políticas de Formação dos Profissionais da Educação Básica: Direito à Educação e Violências na Escola nas Produções do Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE/PR*. Esta pesquisa está sendo realizada na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação⁵, do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida Universidade, no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais, coordenado pela Professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira⁶, a qual também supervisiona esta pesquisa. O roteiro de entrevista foi estruturado com vistas a conhecer as posições desses destacados pesquisadores da educação brasileira sobre as políticas de formação de professores pós LDB, as violências na escola e o direito à educação.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO/POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entrevista com a Professora Doutora Bernardete Angelina Gatti

Entrevista concedida à Maria Cristina Elias Esper Stival (MCS), no dia 25 de outubro de 2017, no Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

A Professora Bernardete Gatti é graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutora em Psicologia pela *Université de Paris VII – Université Denis Diderot*. Ela realizou pós-doutorados na *Université de Montréal* e na *Pennsylvania State University*. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa

5 Participa do Fórum em Defesa da Formação de Professores no Estado do Paraná, como representante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

6 A pesquisadora participou no Grupo de Pesquisa de 2005 a 2008, como integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), mestranda em Educação.

de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Sênior na Fundação Carlos Chagas, onde exerceu os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa. Foi membro e presidiu o Comitê Científico - Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Em 2014, assumiu cargo de Diretora Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando e respondendo pelas ações do setor de Pesquisa e Educação. Participa de comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais. Membro titular da Academia Paulista de Educação (Cadeira nº 27). Suas áreas de Pesquisa são: formação de professores, avaliação educacional e metodologias da investigação científica. Em 2016, foi eleita Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

MCS: A Lei Nº 9.394/96, em seu Título VI, tratou dos Profissionais da Educação, artigos 61 a 67. Após a promulgação dessa Lei, foi exarado um volume grande de leis, decretos, resoluções, entre os quais se destaca o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; o Decreto Nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências (ambos revogados); a Resolução Nº 2, de 1º de junho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de formação dos Profissionais da Educação. Além disso, ao considerar o Plano Nacional de Educação – PNE - Lei Nº 13.005, de 24 de junho de 2014, em suas Metas 15 e 16, como a senhora avalia as políticas de formação de profissionais da educação pós LDB e seu consubstanciamento na legislação citada?

Gatti: O problema sempre foi com relação às Resoluções em questões do Conselho Nacional de Educação, de outras Portarias do Ministério da Educação, sobre formação de professores nesse período todo que se deve depois da LDB. Acho que nós cometemos um erro: os conselhos fazem uma resolução e não trabalham a parte da implementação. Há uma crença de que fez a legislação e que ela será cumprida. Isso não é verdade, porque muita gente nem toma conhecimento da legislação. No momento, as instituições tomam conhecimento da parte formalista e burocrática, apresentada por meio dos documentos do MEC, mas a parte qualitativa e substantiva não é nem empregada. Então, tanto o Ministério da Educação quanto o Conselho Nacional de Educação não têm como acompanhar, monitorar. Eu acho que isso é uma falha. Eu acho que quando você faz uma mudança, quando você propõe uma nova filosofia de trabalho, quando você propõe uma nova perspectiva social em relação à educação dos professores, você teria de ter um projeto de monitoramento da implementação. Isso não vinha acontecendo.

Por outro lado, caminhamos muito, as Resoluções dos anos 2001 e 2002 foram muito bem-feitas. Tirando as palavras técnicas ou qualquer outra coisa, a substância é muito interessante. Isso foi retomado no Parecer Nº 2, de junho de 2015, que sustenta a Resolução Nº 2, de junho de 2015. Ele faz uma análise aprofundada de toda essa trajetória, todas as decorrências, com dados, mostrando dados dramáticos que nós temos, e pontuando a filosofia que presidiria a Resolução. Então, há coisas na Resolução Nº 2 que a gente só entende lendo o Parecer. Por outro lado, a Resolução Nº 2, de junho de 2015, não revogou simplesmente a legislação anterior. Ela fez uma sinopse da legislação anterior, aproveitando, daquela legislação, o que é realmente importante. Então, ela se apresenta com um caráter na perspectiva de que ela cuida das questões de equidade, cuida das questões de valores, questões ligadas ao respeito, à diversidade, e coloca a formação do professor nesse contexto. Ao mesmo tempo, ela traz de outras Resoluções que foram revogadas, o conteúdo dessas outras resoluções, mostrando o seguinte: primeiro, formação de professores tem de ter curso de Graduação com identidade própria, não "rabicho", bacharelado - não é complemento de bacharelado, é uma formação. Outra coisa que eu acho que é difícil você encontrar nas palavras do pessoal da educação, ela [a Resolução] diz com toda clareza que é para formar o profissional

do ensino. Ou seja, é a primeira vez que aparece numa resolução mandatária que esse curso é para formar profissionais do ensino, não é o educador em geral, não é "tio e tia" (estou exagerando), é para formar um profissional do ensino. Está escrito lá com todas as letras. Isso de formar o profissional de ensino, está certo não é uma questão tecnicista, é uma questão de valorizar uma área profissional, que tem fundamentos filosóficos, perspectivas sociais, culturação geral, formação metodológica e ter a sua formação para o exercício da profissão, considerando todas essas posições e, também, o conhecimento da área que ele vai trabalhar.

É uma Resolução que integra vários elementos de uma formação, que é uma formação humana profissional. Então, ela enriquece, não passou uma "esponja" naquilo tudo que já tinha sido feito; ao contrário, preservou aquilo que era essencial e importante para uma nova perspectiva que está se colocando. E revogou as outras no sentido de não criar uma confusão legislativa, que temos em muitos casos, porque justamente ela recuperou muitos dos aspectos que já vinham sendo debatidos, que haviam sido consolidados em outros documentos. Nesse sentido, para mim, é um documento que avança. Acho que o texto é um pouco repetitivo nas coisas, ele põe ênfase, mas, se você tirar a essência de cada capítulo, você tem realmente uma nova proposta de Política Nacional de formação do magistério. Eu valorizo muito essa Resolução.

Eu acho que ela consolidando uma Base Nacional Curricular para os professores, ela vai conseguir, se as instituições implementarem, consolidar a ideia de que formar professor é diferente de formar especialista em área, e que a formação de professores, seja que área for, seja em pedagogia, licenciatura, em matemática, física, química, artes e história, todos terão de ter a Base Nacional Comum. Desse modo, não pode deixar de ver os fundamentos da educação, considerada nos aspectos sociais, antropológicos, filosóficos, históricos da educação; os aspectos do desenvolvimento cognitivo social, emocional da criança, formação em conteúdos específicos, e formação cultural ampliada do professor, o conhecimento e o domínio da língua portuguesa. O professor tem de saber ler e interpretar, em entender bem, e associar aspectos educacionais ao uso das tecnologias educacionais com pertinência, ou seja, as tecnologias entram com uma perspectiva filosófica formativa, e não simplesmente

como uma brincadeira com *tablet*, com o celular ou internet, não! Uma coisa que tem a ver com o projeto político pedagógico; que o professor tem de ser formado; afinal, essas tecnologias perpassam a nossa vida, estão dentro da vida das crianças. Assim, você pode apropriar-se das tecnologias para motivar esses alunos. Acho que motivar alunos é uma coisa que está esquecida. O professor tem de criar um meio de aprendizagem, que você realmente construa um ambiente motivador para os alunos. Então, nós temos de formar professores que tenham essas condições, ou seja, que, na sua formação, eles também vivenciaram essas formações. Eu acho que os formadores de professores devem ler essa Resolução e se apropriar dela, porque nós aprendemos muito também pelos ambientes de formação.

Eu acho que essa Resolução faz uma belíssima síntese e acatou proposições que vieram da Anfope [Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação], que vieram de vários estudos, que consolidou uma proposição que precisaria agora de um projeto de implementação. Sinto que ainda nós temos carência disso. Aqui em São Paulo, fizemos um ajuste na nossa Deliberação de formação de professores, que tinha sido votada em 2012, e fizemos um ajuste para adequação à Resolução Nº 2, de junho de 2015. A diferença entre uma e outra é que nós não tínhamos introduzido a prática como componente curricular, dentro do conceito que está colocado no Parecer. Isso está caminhando para as nossas discussões. Nossos coordenadores de cursos estão indo bem, estamos com vários cursos ajustados. Já vamos começar no ano que vem [2018], com uma nova proposta; outros começarão em 2019, porque praticamente não temos curso de imediato. Poucos começarão no ano que vem [2018], e outros começarão em 2019, e já estão deparando com essas propostas.

Eu acho que isso será um grande avanço, mas eu gostaria de esperar do Ministério da Educação uma iniciativa para acompanhar a implementação dessa Resolução Nº 2, de junho de 2015, com estímulos. Acho que o que a CAPES vem fazendo, as novas Resoluções da Capes, de agosto de 2017, eu acho que em relação aos projetos que ela vai apoiar, acho que caminham nos termos da deliberação da Resolução, porque há uma exigência de que a instituição tenha um projeto claro de formação de professores da Educação Básica. A exigência é que haja uma comissão institucional, que haja representantes das redes de ensino para cuidar da formação, e demandas que deverão ser colocadas

sempre em sintonia com a Educação Básica, que a Resolução Nº 2, de junho de 2015, enfatiza. Não se pode pensar a formação do professor sem pensar em Educação Básica, sem conhecer a Educação Básica, sem dar lugar para a Educação Básica - não é uma submissão, é uma relação de parceria, de conhecimento parceiro. Acho que as Resoluções da Capes vêm caminhando nessa direção. Houve mudanças na Plataforma Freire. Também temos de considerar que ela consolida isso. Agora, se não houver um monitoramento do grupo da CAPES, eu espero que haja, pois é um grupo competente que está lá... eu acho que se tiver um acompanhamento, verificar se realmente aquele documento, como o da Plataforma Freire - que é um documento que mostra a realidade, que esse trabalho vai ter de ser feito. Há uma série de coisas, colocou uma série de condições que realmente põem a universidade em convívio com a rede pública da Educação Básica. No entanto, você tem de verificar o quanto isso será realizado e você precisa de um projeto de monitoramento. A Capes tem experiência com o monitoramento; monitorou muito bem o PIBID. Sempre há problemas na realidade, a gente sabe, mas houve um monitoramento, um acompanhamento, e, em outros projetos que eles têm, eles poderão fazer esse monitoramento, mas é preciso que haja uma proposta para isso - ainda não percebi que tenha, mas ainda é muito recente, está em desenvolvimento.

MCS: O Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, nas disposições gerais, prevê, no Parágrafo único: "O apoio do Ministério da Educação aos planos estratégicos estadual e distrital de formação em andamento e aos outros programas e ações de formação de profissionais da educação em execução continuam em vigência até seu encerramento ou até que novos acordos colaborativos sejam construídos e regulamentados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica". *Como a senhora avalia essa determinação face à gestão privada da escola pública?*

Gatti: Não conheço terceirização de escola, certo. Você pode terceirizar o serviço de limpeza, mas eu nunca vi terceirizar professor. Isso lá no sistema público, tanto estadual como municipal. Agora, a educação em escolas privadas tem direito de existir, está na nossa Constituição e na LDB. Elas divergem

em posições determinadas, tanto aquele Conselho Nacional de métodos gerais como seus conselhos estaduais. Então, nós, aqui em São Paulo, por exemplo, fazemos sim a gestão geral relativas às instituições privadas. E elas não são tão autônomas, têm de seguir as determinações dos Conselhos Estaduais. Isso varia um pouco, há conselhos estaduais mais rigorosos, mais exigentes, há outros conselhos estaduais que não fazem o acompanhamento tão grande, fica tudo com a rede. Aqui temos uma boa parceria com a rede, uma parte delegada a uma equipe, mas sempre com a abertura para recurso com o Conselho. Há uma parte que nós fazemos na gestão. Acho que isso varia de lugar para lugar, e varia nos municípios que têm seus sistemas. Assim, eu acho que esse discurso da privatização uma coisa meio esquisita, sem prova, porque eu não vejo acontecer isto: privatizar a universidade pública, nunca vi isso de privatizar a universidade pública. Nunca vi contratar professores por bloco. Tem a regra do serviço público, é obrigatório ter concurso, obrigatório da função. Eu acho que isso é mais uma armadilha política do que realidade. Então, vamos separar as coisas.

Por outro lado, houve um estímulo sim às instituições privadas, não só no governo Fernando Henrique, mas muito do governo Lula. Quando acontecia os conglomerados, foi no governo Lula; entrada de ação na bolsa, no governo Lula. Agora, a questão do financiamento por meio do Prouni, no governo Lula. Aqui, a ideia é a seguinte: os governos também impõem uma certa situação. A expansão do Ensino Superior a ser feita apenas de financiamento governamental, total, de certa maneira, usou o orçamento todo. Então, o governo Lula achou alternativas para ir trabalhando junto às instituições particulares. Por outro lado, o que foi feito também: ampliaram muito as universidades federais, foi feito um projeto das universidades federais, concursos, com credenciamento e reconhecimento de curso, e institucionalizaram os Institutos Federais de Educação; e, também, o Governo Federal foi fazendo uma ação para estender a Educação Superior pública. Então, estabeleceu-se um grande equilíbrio em favor das escolas públicas. Por exemplo, quando se aperfeiçoa o FUNDEB, se aperfeiçoa também um instrumento de favorecimento das redes públicas. Tanto que a gente vê que o atendimento nos institutos do fundamental no Brasil está no centro da rede pública. Fico com dificuldade de discutir a tal de privatização.

Na formação de professores, há uma inversão. Existem regiões, como o Norte e parte do Nordeste, em que eles são formados pelas instituições públicas, há pouca penetração das particulares. Justamente porque são regiões em que não tem pessoal com condições econômicas de ficarem pagando e dar continuidade. Esse trabalho das particulares, da educação a distância, tem sido feito mais no Sul e no Sudeste. Nós temos, hoje, um número de formados muito maior nas privadas do que nas públicas. As públicas recebem muitos alunos, mas perdem muito alunos; é uma perda nas públicas de 80%, entre as particulares e os formados. Nas particulares, essa perda não é tão baixa não, é de 70%. Eles formam a cada ano o dobro dos que saem das públicas, com número menor de instituições. Então, é uma questão de a gente pensar o que significa tudo isso. De qualquer maneira, hoje, o grande problema desses cursos é do currículo de formação, que a Resolução Nº 2, de junho de 2015, está tentando mudar essa questão que não é de pesquisa, não, é de ensino: você não vai ser pesquisador, você vai ser professor.

Ser professor é saber que vários alunos devem conhecer, aquele conhecimento que é válido e importante na vida social. Você sonegar isso ao aluno, para mim, é um problema ético, muito sério, porque os alunos nas escolas privadas saem com esse conhecimento, por que na pública não? Por que estamos sonegando isso aos alunos da escola pública? Então, precisamos saber que conhecimento é poder. Nós só vamos conseguir equidade social se nós dermos aos alunos da escola pública o nível de conhecimento necessário e suficiente de algumas escolas particulares boas, porque há escolas particulares que não oferecem. Não é só ficar no cognitivo, é o conhecimento associado também à apropriação de atitudes, de valores, de capacidade de convivência, de capacidade de resolver problemas, de capacidade de estarem atentos às coisas, de desenvolver senso crítico. Sem conhecimento também não podemos fazer isso, porque aqui seria crítica vazia, você fica de Maria vai com as outras. Como é que eu defendo o meio ambiente? Eu defendo o meio ambiente quando tenho conhecimentos relacionados ao meio ambiente, que vem da geologia, da geografia, e etc., que vem da química, da física. Minha crítica é fundada, se não fica uma coisa solta no espaço. Nós temos de dar essa formação, que é um conhecimento ético e social. É por isso que nós temos de mudar a formação de professores, porque, no meu entender, as instituições de Ensino

Superior estão sonhando a esses professores, pois eles têm direito, direito subjetivo a sua formação como um profissional da educação.

MCS: O PNE, nas metas 13 a 19, trata da formação de profissionais da educação; propõe, por meio de 9 estratégias, ampliar a proporção de mestres e doutores no Ensino Superior. Já, na Meta 14, o alvo é a Pós-Graduação; pretende-se, por meio de 15 estratégias, atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (SAVIANI, 2014). *Como avalia essas metas e as possibilidades de alcançá-las?*

Gatti: Eu não acredito nisso, não acho que nossos mestrados estão formando professores. Os mestrados profissionais começam a crer nessa formação. O mestrado acadêmico não forma o professor; não acho que a pessoa ter um mestrado, um doutorado, vai ser um bom professor. Ser professor é uma questão específica. Eu acredito mais em formação continuada, em especializações, ou mestrados profissionais. Fazer outras formações é importante porque ele pode adquirir uma visão mais ampla, mas não será o melhor professor por causa disso; ao contrário, pode ficar um pouco mais orgulhoso do seu título. No entanto, eu acho que o caminho realmente é o que está proposto também na Resolução Nº 2, de junho de 2015, uma formação continuada ligada às necessidades da Educação Básica, necessidades estas que são questões *ad hoc*, de cada escola, de cada região, de cada município, de cada estado, olhando para um avanço dos conhecimentos pedagógicos da ciência, da didática e das ciências que avançam no conhecimento, ou seja, é um aperfeiçoamento continuado - é nessa direção que eu acredito.

A cobrança começa do ser social; é a cobrança externa agora; é uma cobrança que vem dos gestores, basta ver os documentos do Consed [Conselho Nacional de Secretários de Educação] - é uma cobrança que vêm dos gestores municipais; basta ver os documentos que vêm da UNDIME [União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação], que está com a mão na massa, e dos pais. Há pais acionando escolas; a sociedade está, assim, se mobilizando; e o professor que está lá não é a pessoa a ser visada, mas quem formou esse professor. Então, assim, o pessoal está pensando agora nessa questão das instituições de Ensino Superior, que têm de responder por essa formação. Eu

acho que o questionamento está começando, depois de muitos anos, porque essa discussão vem dos anos de 1960. Só agora que estamos percebendo uma atenção nesse título. E eu acho, ainda, do problema da mídia, que ela distorce muita coisa, mas ela evidencia de alguma forma. A própria movimentação que existe em associações de empresários, por exemplo. O pessoal despreza os empresários, mas os empresários tocam o país, são as empresas que dão emprego; o empresário pode ter uma visão social, por que não? E muitos têm, e têm formação. Temos de começar a dialogar. Dialogar com vários setores sociais que demandam melhor formação do professor começa por escutá-los - não é possível haver diálogo sem escuta, pois se grita de um lado e grita do outro e ninguém escuta ninguém, não há diálogo. O diálogo só existe quando há escuta, então nós temos de ouvir. Se está se clamando alguma coisa, temos de decifrar.

Eu acho que toda essa política de formação de professores, que o MEC tentou várias vezes; houve a política do Ministro Haddad, que ele tentou articular. Agora, tem uma política, um aperfeiçoamento dessa política colocada ali, avançando, considerando a Resolução no Conselho Nacional da Educação e as indicações do Conselho, eu acho que as coisas podem caminhar, mas só poderão caminhar se nós tivermos continuidade dessas propostas como propostas de estado e não de governo e de um partido político. Temos de sair disso, proposta de educação não é proposta de partido político. Proposta de educação escolar é proposta nacional para todos, acima dos partidos políticos. Isso não quer dizer que os partidos não devam discutir, eles devem apresentar propostas sim, mas devemos ter consenso com essa questão, tem de ser suprapartidária. Porque uma proposta educacional só vai ter efeito depois de duas ou três gerações, é muito tempo. A gente conhece a situação dos professores das escolas: pega um município, tem o prefeito e o secretário, estes resolvem colocar as ideias deles, e os professores: "Meu Deus, o que eu faço? Levo dois anos para ajustar e acabou o mandato e daí vem outro prefeito". Até quando nós vamos aguentar isso do Governo do Estado e do Federal. É preciso mostrar que a educação tem de ter laços; e nós temos de apoiar as boas equipes. Eu acho que temos de superar essa questão, e, também, escolher melhor nossos secretários da educação, escolher melhor os ministros da educação e pessoas que estejam mais inteiradas nessa questão da educação, e debruçar-se sobre ela.

MCS: Em estudo realizado por esta pesquisadora, entende-se que as violências na escola não podem ser analisadas de forma isolada, ela é parte de um processo amplo, que vai além da escola, pois implica uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo. A partir da compreensão da estrutura social capitalista, a violência constatada no interior da escola pública assume origens sociais e pode ser indiretamente considerada como um dos desdobramentos do processo de desigualdade social. *Para a superação das violências em relação a professores, o que recomenda para as políticas de formação de professores?*

Gatti: Eu acho que vem da formação pela convivência. Então, as formações humanas se complementam nas formações em convivência. Os cursos iniciais de formação: um ambiente de convivência respeitosa, ambiente de convivência que tem uma articulação entre os docentes, ambiente cultural que põe em discussão as relações humanas, a importância dessas relações, a construção da possibilidade de uma convivência humana construtiva. Você estando nessa ciência acaba se envolvendo. Acontece que nós temos deteriorações sociais. Olha, vou dar um exemplo aqui: Metrô de São Paulo, teria tudo para ser fechado, sujo, pichado, mas é um primor, porque, desde o início, foi feito um trabalho com os usuários, quando tinha uma linha só, que ele tinha de ser preservado, que é um bem público. As assistentes sociais iam para as plataformas conversar com os usuários, porque a assistência social não faz mais esse trabalho de serviço social. Falar com os usuários em todas as estações começou a formar uma consciência do bem público, é o bem de todos. E esse trabalho continuou, cada vez que as linhas iam aumentando, você tinha o trabalho: "Olha, o Metrô está trazendo isso para você. Tirando as críticas do nosso Metrô, que ainda é pequeno, ele vai se tornando cada vez maior e continua ali, eles continuam respeitando. O pessoal continua usando a lixeira, o pessoal se comporta. Nós temos incidentes gravíssimos, mas criou-se um ambiente de respeito àquilo que é para o bem de todos, você está bem num local.

Eu acho que isso precisaria estar na consciência dos gestores educacionais das escolas da Educação Básica. Nós vemos diretores que realmente dão o pior exemplo possível, e professores também e nas universidades. Nas faculdades, a gente vê coisas que a gente fala: "Meu Deus, que tipo de consciência social, de convivência

isso pode estar gerando". Então, conforme o tipo de convivência, realmente gera a revolta. Então, nós temos assim, hoje, nessa vivência que estamos tentando construir uma democracia, nós temos uma vivência muito desbaratada, em que alguns têm uns direitos, e outros não têm. Temos pouca consciência da nossa situação social, os professores universitários estão na elite do país. Como é que você fica falando em nome do proletariado? Que condição você tem de representá-los, se você nem os conhece? Assim, temos "nichos" sociais muito diferenciados e que estão em desenvolvimento econômico e social que nós tivemos nos últimos 20 anos. Nós estamos contribuindo para aumentar a seletividade social, não conseguimos trabalhar para uma igualização. Então você gera frustrações, gera frustrações nas pessoas, e, quando você gera isso nas pessoas, você pode gerar comportamentos de passividade ou comportamento de violência e revolta, nós estamos nessa situação. Nós precisamos nos atentar para isso.

Isso tudo tem a ver com uma perspectiva de desenvolvimento humanístico que teríamos com nossas próximas gerações. Isso impacta no bem-estar da formação dos professores. Não é pensar num currículo fragmentado, é pensar na formação do professor numa vivência que tenha as características de formação de pessoas que serão professores. É isso que sinto falta, o aluno entra para esses cursos, ele recebe uma grade curricular, que é bem uma grade mesmo - tal hora, tal hora, e sai professor, entra professor -, e você não tem, em primeiro lugar, conhecimento da proposta inteira do curso; você não tem essa proposta de oficinas integrativas, que reúnam vários professores, várias disciplinas, para realizar discussões em torno, por exemplo, de um problema; você não tem projetos que integrem atividades teóricas com questões da vida da sociedade e das comunidades. Nós somos muito teóricos, é aquele conhecimento, ou seja, é uma fragmentação interna dessa formação, em interpostos. Por que nós não formamos professores no núcleo integrado, com todo mundo, com essa Base Nacional Comum? Deveria se dado para todos juntos, tenha ele escolhido uma Pré-escola, um Ensino Fundamental, ou professor de física, ou professor de ciências, estes teriam aquela base comum. Nós não ampliamos essa vivência, e uma vivência em que você poderia criar sim um ambiente de formação de pessoas num sentido de compor uma sociedade criativa, uma sociedade de convivência salutar. Você

não acolhe nesse sentido. Esse acolhimento que a instituição oferece, que você percebe em alguns cursos de formação, e justamente aquele que mais precisaria, mas não tem.

Eu acho que essa ideia, de você formar de modo integrado está faltando em nossos cursos de formação de professores, tendo um "coletivo" de professores que realmente mostre uma ideia de equipe, que haja uma coordenação. Aliás, na Resolução N° 2, isso está colocado; é preciso que a proposta de formação de professores tenha um sentido social e que seja do conhecimento de todos os professores, que realmente mostrem uma produção, que haja uma coordenação e não de dois "iluminados" que vão escrever o projeto e depois encosta aquilo numa gaveta. Tem de ser do conhecimento de todos, e como? Na forma de acolhimento dos alunos, na apresentação do curso como um todo, na discussão do curso como um todo, na articulação de atividades. Assim, como eu digo, os formadores dos professores não têm didática, eles não sabem trabalhar com oficinas, com projetos, utilizar multimídias - a maioria, eu não estou falando de todos. Por exemplo, aqui na USP, nós temos programas que têm laboratórios, cursos de filosofia, de licenciatura, laboratório de ensino de filosofia que é integrado. Na Faculdade de Educação também, nós temos vários laboratórios (integrados, todos eles), tem um núcleo específico para discutir essa educação, tem que ter a consciência. Estou trabalhando em um curso para formar "licenciados", qual é a nossa filosofia nessa formação? Filosofia no coletivo, que aqui estudamos com base nas palavras, com gestos, com ações e com o desenvolvimento cultural do aluno com essa formação. As faculdades de Educação, os centros de educação não são acolhedores nesse sentido de mostrar a alegria da educação, a importância da educação, o processo que ela é, os conhecimentos científicos voltados aos aspectos da educação escolar, falta isso, falta o trabalho em equipe.

MCS: No texto *Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave*, a Senhora aponta que: Pesquisar é trabalho de equipe, trabalho colaborativo com ancoragem em redes de referência. Observamos no Brasil, ao final da década de noventa, a consolidação de grupos de pesquisa em algumas subáreas, quer por necessidades institucionais à luz das avaliações de órgãos de fomento à pesquisa, quer pela maturação própria de grupos que durante as décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos

integrados [GATTI, 2006, p. 32]. *De que forma os Grupos de Pesquisa podem contribuir com a formação dos profissionais da educação?*

Gatti: Eu fiz uma reflexão sobre uma pesquisa de formação de professores, que apresentei como um primeiro rascunho. Espero terminar, no começo do ano que vem, em fevereiro. Eu fui analisar o grupo de pesquisa no CNPq. Está lá registrado como um grupo de pesquisa, mas, na hora que você vai ver a produção das pessoas, é uma produção individual. O grupo mesmo, eu acho que ele não existe, porque um grupo tem de ter um projeto guarda-chuva, em que todos participam, que sejam deles essa investigação, mesmo que depois ela propicie uma reflexão individual, da sua especialidade, mas o grupo se define pelo estabelecimento das ações de trabalhos coletivos, e isso você vê muito pouco. Tanto que, daquele volume enorme de grupos, você vê talvez três ou quatro que sejam realmente um grupo. É esse tipo de problema que eu acho que a gente mantém, dois problemas: o primeiro, nem sempre nós sabemos levar a nossa produção ao conhecimento dos gestores da educação, chegar à Secretaria de Educação, para expor para o sindicato, expor para um grupo de jornalistas que possam ter interesse. Ou seja, nós não sabemos fazer. Nós fazemos o trabalho acadêmico e achamos que todos têm a obrigação de ler esse trabalho acadêmico. Então, fica entre nossos pares. Assim, não fazemos o trabalho que deveria ser feito, pegar aquele trabalho e o transformar em documento como, por exemplo, que possa ser discutido com as mídias. Hoje, temos muitos *blogs*, muitos fóruns, muitas pessoas interessadas, que você poderia mandar e dizer: "Olha, nós trabalhamos essa questão. Vocês gostariam de tomar conhecimento e discutir conosco?". Nós não saímos do nosso casulo para entrar nas associações, que nós poderíamos acionar e chegar nelas, chegar até elas, a associações de forma geral, para nos fazer entender e levar uma opinião. Nós não fazemos isso. Então fica assim: de um lado, o pessoal da gestão, pessoal das ONGs, das organizações dizem: "a universidade não contribui em nada, não fala nada"; e, de outro, a universidade fala: "os gestores não falam conosco, ninguém nos procura". Então, nós não somos deuses na universidade para os outros nos procurar. Acho que essa relação, que deve ser dialógica e multifacetada, nós deixamos de fazer. Não todos, nós temos grupos que conseguem

fazer esse diálogo entre grupos sociais, mas são poucos. Então, nós temos um conhecimento acumulado relevante, em pesquisa educacional, mas que não é levado aos grupos sociais no sentido de que isso pudesse ser discutido, ampliado, criticado.

O segundo ponto: a nossa área não produz balanços da produção que nós temos em determinada temática, balanços críticos, com sinopses do conhecimento realmente adquirido, avançado, até dos limites e das possibilidades desses conhecimentos. Você sabe que em universidades americanas há grupos de pesquisadores que só fazem isto: trabalham com um grupo com tudo o que é produzido em uma determinada temática, e fazem um levantamento periódico, a cada 5, 6, 7 anos, alguns 10 anos, e eles fazem o seguinte: "O que nós aprendemos nessa década?". Só que, como eles têm o trabalho da década anterior, eles comparam com a década anterior: "O que nós avançamos em conhecimento nessa década?", e fazem uma sinopse, fazem uma crítica daquilo que não se avançou, fazem uma crítica dos problemas, das pesquisas que não foram consideradas por causa de seus problemas metodológicos e fazem proposições tanto do ponto de vista do desenvolvimento de políticas, quanto do ponto de vista do desenvolvimento da pesquisa e do financiamento da pesquisa. Nós não temos grupos destinados a isso. Se nós tivéssemos três ou quatro grupos, que fizessem essas análises, esses balanços desses conhecimentos produzidos, talvez a gente conseguisse ter mais força, porque a variedade de produção que nós temos é muito grande, porém nós não temos a função do conhecimento de um determinado conhecimento de uma instituição. Nós temos dois problemas aí. Teria de ser um pesquisador mais maduro para fazer, que ficasse com o tema durante muito tempo, que pudesse lançar um olhar histórico em relação a essa produção nos últimos dez anos. Depois, fazer o acúmulo disso. Eu acho que isso poderia ser uma iniciativa de alguns órgãos financiadores de pesquisa. Fazer uma proposta pelo edital, seja da CAPES. Vamos ver o que a gente realmente sabe sobre formação dos professores ou sobre ensino e o que nós aprendemos, o que veio de conhecimento para relacionar isso com algumas temáticas.

MSC: Professora, com relação aos desafios das pesquisas, dessas últimas décadas, com a colaboração desses problemas culturais e voltando novamente ao assunto das violências, as condições do trabalho dos professores e os impactos no acesso ao conhecimento

a todos os estudantes no território brasileiro, como tais ações vêm sendo repensadas para serem efetivadas nas universidades?

Gatti: Nós não estamos formando professor para ser professor. É muito simples, então, ele não sabe fazer gestão. Então, por exemplo, se você realmente fizer uma formação, o que está posto na Resolução N° 2, de junho de 2015, e no Parecer, que o aluno deve tomar contato com a realidade educacional escolar desde o começo, ele pode...porque nós esquecemos que não tem uma escola normal e que o aluno que vai para o curso superior, ele passou pelo ensino médio geral. Então os cursos de licenciatura, de pedagogia, são de iniciação. Vamos lá, primeiro ano, vamos fazer um exercício de aproximação com esses alunos no seu campo de trabalho - é o que está acontecendo com a medicina. Na reforma do curso de medicina, os alunos estão entrando em contato com hospitais, com postos de saúde e outros institutos de saúde, logo no primeiro ano e que vai ser o campo de trabalho. Eu acho que não é para evitar, porque é importante que o aluno, que venha de uma escola, ele venha com a vivência daquela escola, mas ele não conhece. Vamos conhecer três ou quatro escolas; vamos passar o dia lá, ou passar o período e ir na outra semana. Enfim, entrar em contato como o trabalho se dá, enquanto isso ele está tendo a formação teórica na universidade, que permite desenvolver olhares fundamentados, em formação, em sociologia, em filosofia, história da educação, psicologia da educação. Eu acho que esse olhar fundamentado deve se desenvolver no aluno ao longo dos quatro anos, por isso que a Resolução N° 2, de junho de 2015, diz a formação do professor tem de ser feita em quatro anos, porque vai exigir uma maturidade formativa em que o tempo é muito necessário para isso. Esse projeto dos 1º, 2º e 3º semestres e 4º, e você vai fazendo essa aproximação do aluno com seu campo de trabalho. Não é para ele ir lá e criticar, mas, sim, compreender a função, para depois poder contribuir, porque quem critica, não vai contribuir com nada. É conversar, perguntar, dialogar com a diretora, com o coordenador pedagógico, dialogar com os professores. Você vai adquirindo uma compreensão daquele universo, daquele campo. Eu acho que nós temos de caminhar por aí.

MCS: Atualmente, temos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (Fundeb), há um fundo dedicado para a formação de professores. Tanto os estados como os municípios têm a sua cota, porém, com a redução de investimentos, os estados e municípios estão tentando garantir somente o pagamento dos servidores? *Portanto, a formação continuada não é priorizada, então, quais serão as consequências dessa situação na formação dos profissionais da educação?*

Gatti: Não adianta, não teve redução; se teve redução, foi devido à queda na arrecadação - o que entre e sai deve ser proporcional. Houve, desde 2013, uma queda sistemática, porque entramos em uma crise econômica. Isso veio aumentando o desemprego, diminuindo a circulação da moeda, veio fechando as oportunidades de negócios. E o que acontece? O imposto foi diminuindo bastante, o dinheiro público você não fabrica; se você começar a fabricar, começa a ter dívida pública, daqui a pouco vai estourar, não adianta. Então, o que aconteceu foi que as cotas educacionais estão sendo cumpridas igual. Por exemplo, no ano passado, foi 31 por cento do estado comprovados. Agora, o que eu acho, o dinheiro é mal-usado, porque, só pode utilizar para a folha de pagamento do professor 60%, e nem para pagamento, deveria ser para a formação. Então, assim, há problemas no uso do FUNDEB, problemas sérios, que devem, na perspectiva do Fundeb, é o único instrumento distributivo em uma perspectiva socializante e, por enquanto, vai até 2020, mas ele é muito bem regulado - o FUNDEB, tem seus gestores e seus comitês.

MCS: Os limites à expansão e à garantia de financiamento de maneira a promover real democratização da educação são evidentes. *Quais as implicações à formação dos profissionais da educação da PEC 241, que congela os gastos públicos por 20 anos e o gerencialismo privado na educação pública?*

Gatti: Eu acho que devemos fazer melhor as contas. Eu vejo muito desperdício de dinheiro público. Eu acho, assim, que nosso problema é de mau uso do dinheiro, você gasta com coisa que não precisaria, e não gasta com o que precisaria. Nós temos discutido no estado, o gasto com o ENEM e o pouco gasto com a formação continuada. Temos discutido isso nos últimos quatro anos sistematicamente, mas o que acontece é que o Ministério Público vem e diz que o transporte fica caro. No entanto, você não

precisaria dar para todos os alunos, precisaria para aqueles que moram longe e têm dificuldades de locomoção, e isso localmente não é difícil de fazer. Então é mais um custo, porque você tem de fornecer para todos; é aí que começa a pesar e prejudicar as ações para aqueles precisariam de outros apoios. Então, essa questão do politicamente correto, precisamos começar a direcionar com os dados de realidade. Daí nós conseguiríamos realmente fazer uma política social e de equalização. Agora, do jeito que está indo, está mostrando que nós estamos criando uma seletividade social muito grande, dando vantagem em coisas que não redundam em vantagem social. Então, daí, eu acho que vai ter de repensar.

MCS: Mediante as inúmeras pesquisas realizadas pela senhora sobre os professores no Brasil, poderias apontar as expectativas e as angústias que vêm à sua atenção?

Gatti: A minha angústia é que eu não vejo a maioria dos professores do Ensino Superior que trabalham nas Licenciaturas despertar pela sua responsabilidade social na formação do professor. Muitos têm essa consciência, mas nós precisamos que *todos* tenham essa consciência. Há professores que nem querem discutir isso – “Ah, faço bem meu trabalho!”, não faz, está vendo que não faz. As pessoas não param para pensar que precisam dessa consciência de que “eu estou em um programa de licenciatura para formar professores – qual a minha contribuição e a dos meus colegas?”. Adquirir essa consciência que, para mim, é uma consciência social, de compromissos com o povo brasileiro. Essa é a minha postura.

DESAFIOS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA/POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entrevista com o Professor Doutor Carlos Roberto Jamil Cury

O direito à educação é um tema premente no contexto das atuais políticas educacionais no Brasil. Embora, nas últimas décadas, tenha havido avanços significativos na direção de universalizar o acesso à escolaridade básica, o desafio da qualidade da oferta permanece e envolve uma multiplicidade de fatores com implicações nas políticas educacionais. A educação vista do ângulo do direito

social e da democratização de um ensino de qualidade constitui temática central na obra de Carlos Roberto Jamil Cury, nos seus 50 anos de magistério e em sua atuação como pesquisador.

O Professor Jamil Cury é um dos autores mais citados no Brasil no campo da formação docente. Suas ideias tornaram-se bastante divulgadas no país, sobretudo a partir dos anos de 1990, quando aumentam os estudos sobre a formação e o trabalho do professorado. É professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da UFMG, da qual é professor emérito. Também foi Pró-reitor adjunto de pesquisa dessa Universidade. É professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, atuando na Graduação e na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Foi membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Entre 1996 e 2004, foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica (CEB), da qual foi seu presidente por duas vezes. Foi Presidente da CAPES, em 2003, e membro do Conselho Técnico-Científico (CTC) da Educação Básica (2009-2011) da CAPES. Foi membro da Comissão de Educação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e membro atual do seu Conselho Nacional. Foi também membro da Câmara de Ciências Humanas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

MCS: A Lei Nº 9.394/96, em seu Título VI, tratou dos Profissionais da Educação, artigos 61 a 67. Após a promulgação dessa lei, foi exarado um volume grande de leis, decretos, resoluções, entre os quais se destacam o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Ainda, o Decreto Nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que dispôs sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e deu outras providências (ambos revogados). Também a Resolução Nº 2, de 1º de junho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e

cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e o Decreto N° 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispôs sobre a Política Nacional de formação dos Profissionais da Educação. Além disso, há de considerar-se o Plano Nacional de Educação - PNE - Lei N° 13.005, de 24 de junho de 2014, em suas Metas 15 e 16. *Como o senhor avalia as políticas de formação de profissionais da educação pós LDB e seu consubstanciamento na legislação citada?*

Cury: Essas políticas são resultantes de várias determinações de variadas naturezas. O art. 206, V, da Constituição Federal de 1988, é fruto de uma movimentação docente durante a Constituinte. Isso foi repetido na LDB. Em parte, esse pleito foi atendido pela lei do FUNDEF e a Resolução do Conselho Nacional de Educação que lhe seguiu. Digo em parte porque o governo que assumiu, em 1995, não deu sequência ao conjunto do Pacto pela Educação acordado em outubro de 1994. O Decreto N° 7.415/2007, substituído pelo Decreto N° 8.752/2016, buscou ir além de Diretrizes, ao instituir uma Política dentro da reconfiguração da CAPES. No mesmo sentido, há a lei do Piso. Por outro lado, essas políticas são atravessadas pelas orientações dos organismos internacionais a propósito de bônus, práticas exemplares, avaliações de desempenho, certificação entre outras. Afora o caráter federativo do Brasil que respeita a autonomia dos entes federativos, vê-se que são movimentos contraditórios. O PNE avançou sim, mas não resolve a contradição. Ele a incorporou.

MCS: O Decreto N° 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, nas disposições gerais, prevê, no Parágrafo único: "O apoio do Ministério da Educação aos planos estratégicos estaduais e distrital de formação em andamento e a outros programas e ações de formação de profissionais da educação em execução, até seu encerramento ou até que novos acordos colaborativos sejam construídos e regulamentados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica". *Como o senhor avalia essa determinação face à gestão privada da escola pública e aos limites orçamentários da atual política do Governo Federal?*

Cury: A gestão privada da escola pública é uma resposta à sua questão. Volto ao argumento anterior. Esse § único é do art. 18

e precisa ser lido na sua integralidade. Ele respeita a autonomia dos entes federativos, ao mesmo tempo que imprime uma política nacional (vide os artigos anteriores). Veja o § 3o do art. 11. Por isso se diz apoio, já que a vertente financeira desse apoio advém de recursos não-vinculados. Com efeito, há um dado de realidade que os sustem. Trata-se do respeito às metas do PNE e da queda brusca do valor do barril do petróleo, uma das bases financeiras do art. 20. A Emenda Constitucional N° 95/16 é uma cruel consequência do golpe parlamentar, e ela vai reduzir as transferências voluntárias (fonte de apoio de muitos programas) e aplicar apenas os 18% constitucionais vinculados.

MCS: O PNE (2014-2024), nas metas 13 a 19, trata da formação de profissionais da educação, dispõe, por meio de 9 estratégias, ampliar a proporção de mestres e doutores no Ensino Superior. Já, na Meta 14, o alvo é a Pós-Graduação, em que se pretende, por meio de 15 estratégias, atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (SAVIANI, 2014). *Como avalia essas metas e as possibilidades de alcançá-las?*

Cury: Como não se ignora, boa parte dessas metas e estratégias foram fruto da CONAE [Conferência Nacional de Educação]. O problema não é tanto alcançar tais metas; é como e onde será isso obtido. Aqui entram, por exemplo, formas alternativas de Pós-Graduação, como a distância e, agora, Doutorado profissional. O rigor metodológico e a fundamentação teórica são os pilares da boa Pós-Graduação. Se isso não for respeitado, a forma se sobrepõe ao conteúdo.

MCS: Os limites à expansão e à garantia de financiamento de maneira a promover real democratização da educação são evidentes. *Quais as implicações à formação dos profissionais da educação da PEC 241 que congela os gastos públicos por 20 anos e do gerencialismo privado na educação pública?*

Cury: O gerencialismo privado está na pergunta como na resposta. Uma coisa é a gestão privada da educação pública. Tarefa que resta provar, embora haja indicadores a esse respeito. Outra coisa é a importação do método gerencial no âmbito do serviço público. Esta última, de fato, combina com o contingenciamento de 20 anos e está no horizonte dos atuais ocupantes do poder federal.

Entretanto, a luta por mais recursos (sempre questionados pelos defensores da desvinculação) não pode significar um silêncio com relação a formas arcaicas e criminosas na gestão pública (desvios, má aplicação, nepotismo). Daí a importância de se reforçar os Conselhos do FUNDEB.

MCS: Em estudo realizado por esta pesquisadora, entende-se que as violências na escola não podem ser analisadas de forma isolada, elas são parte de um processo amplo que vai além da escola, pois implica uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo. A partir da compreensão da estrutura social capitalista, a violência constatada no interior da escola pública assume origens sociais e pode ser indiretamente considerada como um dos desdobramentos do processo de desigualdade social. *Para a superação das violências em relação a professores, o que o senhor recomenda para as políticas de formação de professores?*

Cury: Desde o final dos anos 60, a escola pública veio se democratizando em termos de acesso (não acolho a noção de massificação). Ela veio com o sentido assumido pela população do direito à educação como direito de todos. Claro está, então, que esse novo perfil de aluno não era mais e tão só aquele que havia superado o exame de admissão e que trazia uma socialização familiar muito próxima da socialização escolar. Esse novo perfil de aluno ou é esquecido na formação ou continua sendo tratado como se fosse proveniente das camadas médias. Aqui entra em cheio tanto a equidade quanto a formação precária dada em instituições desprovidas de condições e de exigências necessárias para um bom profissional. A violência advinda de muitos que vivem em condições precárias próprias da desigualdade não pode acobertar aquela advinda de setores mais bem aquinhoados na estratificação social. Conhecer o ethos desses novos perfis é fundamental. A isso deve-se acrescer a gestão democrática pela qual as famílias (quaisquer sejam seu desenho hoje) são convocadas a assumir a escola como sua.

MCS: O senhor, no seu texto de 2002, intitulado *Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença*, aponta que: "A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma

relação simples" (CURY, 2002, p. 255). *Como compreender a questão, no que tange à universalização da Educação Básica, na garantia do processo de ensino-aprendizagem a todos os estudantes; e como a formação dos professores poderá abordar o enfrentamento das violências no âmbito escolar que invadem todo o território brasileiro?*

Cury: Quando escrevi esse texto, tinha em mente dar conta tanto da igualdade básica de todo e qualquer ser humano quanto da equidade voltada para as diferenças que passaram a ocupar o espaço escolar, antes reservado para poucos. Quando não se reconhece esse novo ethos, quando não se pratica a gestão democrática, as práticas escolares podem se resvalar para uma mesmice que afasta uma relação pedagógica muito enfatizada por Paulo Freire: o diálogo. Contudo, há aspectos que não podem ser imputados à escola como a presença do tráfico de drogas. Isso deve fazer parte de outras políticas públicas como as de assistência social e de saúde.

MCS: O Professor foi membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Entre 1996 e 2004, foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica (CEB) e também Presidente da CAPES, em 2003. *Professor Cury, como o senhor vê o momento atual da educação brasileira, marcado pela ingerência do Governo Federal e por organizações privadas na escola pública municipal e estadual? Quais são os limites e os desafios a serem enfrentados?*

Cury: Não se pode negar que há um nítido retrocesso. Talvez tenhamos posto um excesso de vontade no PNE, mas isso não justifica medidas como a EC 95/16, a "reforma" do Ensino Médio, a secundarização do Fórum Nacional de Educação, entre outras iniciativas do tipo "de cima para baixo". É nebuloso o futuro tanto da formação docente quanto da atratividade da carreira nas atuais condições. Se, com os governos anteriores já não era nada fácil, que não se dirá com este.

MCS: *Professor Jamil Cury, que outras considerações pode e deseja fazer sobre estes temas candentes da formação dos profissionais da Educação, violências e direitos humanos?*

Cury: Os direitos humanos e a própria cidadania não foram marca registrada da sociedade brasileira em sua evolução histórica. As marcas da escravatura negra, da interiorização forçada dos índios, da visão pejorativa do “pobre” criaram muito mais uma sociedade violenta, ciosa de privilégios de alguns, avessa ao diálogo e repressiva. Não está fácil a consecução de um pacto social que supere tais violências e nem se pode atribuir à escola ciosa a redenção de tais e tão profundas mazelas. É certo que uma melhor redistribuição da renda, maior oferta qualificada de serviços públicos são os caminhos mais viáveis para uma saída não-violenta. E a formação de docentes, desde que qualificada e valorizada, pode contribuir com sua parcela para tal.

DESAFIOS À EDUCAÇÃO/ POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entrevista com o Professor Doutor Dermeval Saviani

Em entrevista concedida à UTP, em 22 de agosto de 2017, em São Paulo, pelo ilustre educador Professor Doutor Dermeval Saviani, graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Em 1986, obteve o título de livre-docente; em 1990, foi aprovado no Concurso Público de Professor Adjunto de História da Educação da UNICAMP; e, em 1993, foi aprovado no Concurso Público de Professor Titular de História da Educação da UNICAMP. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação.

MCS: A Lei Nº 9.394/96, em seu Título VI, tratou dos Profissionais da Educação, artigos 61 a 67. Após a promulgação dessa Lei, foi exarado um volume grande de leis, decretos, resoluções, entre os quais se destaca o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de

2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; e o Decreto Nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências, ambos revogados; a Resolução Nº 2, de 1º de junho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de formação dos Profissionais da Educação. Além disso, há de considerar-se o Plano Nacional de Educação - PNE - Lei Nº 13.005, de 24 de junho de 2014, em suas Metas 15 e 16. *Como o senhor avalia as políticas de formação de profissionais da educação pós LDB e seu substanciamento na legislação citada?*

Saviani: As políticas de formação de profissionais da educação pós LDB se caracterizaram, na primeira fase, isto é, no período das duas gestões do governo FHC, por uma tendência a reduzir o embasamento teórico e reforçar o aspecto prático na linha da chamada "pedagogia das competências". Para tanto, introduziu-se, na própria LDB, a figura dos Institutos Superiores de Educação, de nível pós-secundário, como a instância preferencial para formar os profissionais da educação. A ideia era formar professores em cursos de menor duração e com um custo menor. Essa tendência enfrentou a resistência do movimento dos educadores tendo sido, em parte, revertida no segundo período correspondente aos dois mandatos de Lula e primeiro de Dilma. As diretrizes curriculares nacionais das diversas áreas e disciplinas de ensino foram sendo formuladas após a aprovação da LDB até os anos recentes, revestindo-se de características comuns que descrevo resumidamente a seguir.

A elaboração dos pareceres parte, normalmente, de um diagnóstico da área do objeto de análise, descrevendo a situação e apontando, de forma pertinente, os problemas a serem resolvidos e as dificuldades a serem superadas. Na sequência,

porém, passa-se a considerações aparentemente abrangentes. Provavelmente, a necessidade de levar em conta propostas e pressões vindas do meio acadêmico encabeçadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e formuladas nas audiências públicas, juntamente à visão hoje dominante caracterizada por uma espécie de pluralismo eclético, fez com que se procurasse dar conta das diferentes perspectivas e dos vários aspectos envolvidos na formação docente. Assim, tanto no Parecer quanto na Resolução referentes às diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura como dos cursos de pedagogia, encontramos uma linguagem impregnada do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as novas diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Formação de Professores são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. No entanto, são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, marcada por expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais. Em síntese, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica como do Curso de Pedagogia se enredam em paradoxos que, esquematicamente, podem ser assim identificados nos pareceres sobre a formação de professores:

- a) Diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias.
- b) Os textos dos pareceres mostram-se excessivos no acessório e muito restritos no essencial.
- c) Centralidade da noção de “competências” versus incapacidade de superar a incompetência formativa.
- d) Formação do professor técnico versus formação do professor culto.

e) Dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático).

Os pareceres reconhecem essa dicotomia e apresentam um arrazoado que sugeriria um encaminhamento visando à sua superação, mas isso não chega a acontecer. Veja-se o § único do artigo 11, da Resolução que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica:

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimentos sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (BRASIL, 2002, p. 31).

Tratar-se-ia, então, de um esquema 4 + 1? Assim sendo, o desequilíbrio resulta ainda maior do que no esquema 3 + 1, o que é reforçado pela diretriz que determina a preponderância do modelo cultural-cognitivo para as licenciaturas em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, exatamente as áreas em que tinha vez o modelo pedagógico-didático. Em suma: os pareceres resultam dispersivos, não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente. Em lugar de dispor os elementos que nos permitiriam superar os dilemas pedagógicos, revelam-se presas desses mesmos dilemas.

MCS: O Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, nas disposições gerais, prevê, no Parágrafo único: “O apoio do Ministério da Educação aos planos estratégicos estadual e distrital de formação em andamento e a outros programas e ações de formação dos profissionais da educação em execução, até seu encerramento ou até que novos acordos colaborativos sejam construídos e regulamentados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”. Como o senhor avalia essa determinação face à gestão privada da escola pública?

Saviani: Na verdade, trata-se de uma determinação genérica. Indica que o Ministério dará apoio aos planos dos estados e Distrito Federal, mas não indica o tipo de apoio. E especifica que isso acontecerá até que novos acordos sejam construídos. Ora, sabemos que os novos acordos do atual governo implicam, entre outros retrocessos no que se refere à educação pública, a gestão privada a ser implantada senão explicitamente, por meio de diferentes subterfúgios.

MCS: O PNE, nas metas 13 a 19, trata da formação de profissionais da educação, propõe, por meio de 9 estratégias, ampliar a proporção de mestres e doutores no Ensino Superior. Já, na Meta 14, o alvo é a Pós-Graduação; pretende-se, por meio de 15 estratégias, atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (SAVIANI, 2014). *Como avalia essas metas e as possibilidades de alcançá-las?*

Saviani: Trata-se, aí, de metas meramente quantitativas. E, com as restrições orçamentárias, notadamente com a PEC que congela por 20 anos os gastos federais, tudo indica que, como aconteceu com a maior parte das metas do PNE anterior, essas metas não serão cumpridas.

MCS: Os limites à expansão e à garantia de financiamento de maneira a promover real democratização da educação são evidentes. *Quais as implicações à formação dos profissionais da educação da PEC 241, que congela os gastos públicos por 20 anos e o gerencialismo privado na educação pública?*

Saviani: Os dois aspectos estão ligados e reforçam-se reciprocamente. O congelamento dos gastos públicos acaba se pondo como justificativa para a privatização, começando pela transferência do gerenciamento a grupos privados.

MCS: Em estudo realizado por esta pesquisadora, entende-se que as violências na escola não podem ser analisadas de forma isolada, são parte de um processo amplo, que vai além da escola, pois implica uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo. A partir da compreensão da estrutura social capitalista, a violência constatada no interior da escola pública assume origens sociais e pode ser indiretamente considerada

como um dos desdobramentos do processo de desigualdade social. *Para a superação das violências em relação a professores, o que recomenda para as políticas de formação de professores?*

Saviani: Minha recomendação para as políticas de formação de professores pode ser assim esquematizada:

a) Contra a fragmentação e dispersão das iniciativas, proponho uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como lócus privilegiado da formação de professores.

b) Contra a descontinuidade das políticas educacionais, defendo uma política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos em cursos de longa duração.

c) Contra o burocratismo da organização e funcionamento dos cursos, propugno pela transformação das faculdades de educação em espaços de ensino e pesquisa que possam receber os jovens candidatos ao magistério, colocando-os em um ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual.

d) Contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, proponho uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores.

e) Contra as várias formas de manifestação do dilema pedagógico, entendo que sua solução demanda uma formulação teórica que supere as oposições excludentes e consiga articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, em uma unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. E essa nova formulação teórica foi a tarefa a que se propôs a pedagogia histórico-crítica. Acredita-se que a orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação. Supera-se, assim, o dilema próprio

das duas grandes tendências pedagógicas contemporâneas: a concepção tradicional e a concepção renovadora (Ver A pedagogia no Brasil: história e teoria, Capítulo X, p. 125-132 e Conclusão, p. 149-161, SAVIANI, 2008).

f) Enfim, em contraste com jornada de trabalho precária e baixos salários é preciso levar em conta que a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos em uma formação de longa duração.

Essas medidas, provendo condições adequadas de trabalho aos professores contribuirão, certamente, para a redução e o adequado enfrentamento do problema da violência nas escolas. Contudo, é preciso ter presente que esse problema não deve ser enfrentado apenas com a política de formação de professores, devendo intervir, fundamentalmente, uma profunda mudança na política econômica que, propiciando condições satisfatórias de vida a toda a população, reduzirão os índices de violência. E, complementarmente, deveriam entrar em cena políticas sociais e de segurança para enfrentar diretamente as causas e os efeitos da violência nas escolas.

MCS: O senhor, no seu texto de 2009, intitulado Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, finaliza abordando que a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho. Como compreender essa assertiva? O trabalho forma? *Como as políticas de formação de professores podem contribuir para a superação desses problemas - as violências na escola?*

Saviani: A esse respeito importa distinguir entre o trabalho socialmente produtivo que determina a educação enquanto princípio educativo da organização e do funcionamento das escolas dos diversos níveis; e as condições de trabalho dos professores. Quando abordei, no texto citado, o problema das condições de trabalho, eu estava me referindo às condições de trabalho dos próprios professores. Eis o que afirmei na conclusão do referido artigo:

Ao encerrar esse trabalho não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam, também, uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Em outro momento, explicitarei melhor essa questão nos seguintes termos: É preciso ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca. Com efeito, por um lado, o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo caráter consensual o enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente. Por outro lado, embora esse aspecto não seja muito enfatizado, constitui também uma evidência lógica que as condições do exercício do magistério reciprocamente determinam a qualidade da formação docente. E isso ocorre em vários sentidos. Um primeiro sentido se evidencia no fato de que a formação dos professores se dá, também, como um trabalho docente por parte dos formadores. Portanto, se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória. Num segundo sentido, observa-se que as condições de trabalho docente das escolas a que se destinam os professores em formação também influenciam a própria formação na medida em que o processo formativo implica o aspecto prático

que tem como referência a rede escolar onde os estágios devem ser realizados. Ora, se o funcionamento das escolas é precário, os estágios também serão precários e, no limite, podem até mesmo ser inviabilizados ou reduzidos a procedimentos meramente formais. Finalmente – e este talvez seja o aspecto mais importante –, as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho.

MCS: Em sua obra, *Escola e Democracia* (1987), o senhor trata da categoria marginalidade em relação às teorias educacionais. *Assim sendo, e considerando a formação de profissionais da educação o que explicaria, na atualidade, a marginalidade? Em que sentido e grau os professores vivem violências em seu trabalho? Qual marginalidade vem sendo apresentada?*

Saviani: O substantivo abstrato “marginalidade”, quando referido à situação e ao comportamento social de pessoas, assume dois significados distintos. Pode referir-se aos marginais entendidos como aqueles que afrontam as leis e normas vigentes (os que vivem à margem da lei), sendo identificados correntemente como bandidos, delinquentes, criminosos. No entanto, pode, também, se referir aos marginalizados, ou seja, àqueles que a própria sociedade colocou à sua margem, não lhes assegurando as condições básicas para viver com um mínimo de dignidade. Na situação atual provocada pela reconversão produtiva decorrente da crise dos anos de 1970, que pôs em vigência o que veio a ser denominado de neoliberalismo, esses marginalizados passaram à condição de excluídos. Isso porque, diferentemente da resposta dada à grande crise capitalista de 1929 pelo keynesianismo, que visava atingir o pleno emprego, hoje admite-se, sem rebuços, que não há lugar para todos. Daí o advento do conceito de empregabilidade. Ou seja, incentiva-se cada um a buscar preparar-se por meio de mais e mais cursos, pois quanto mais estudar, mais se tornará empregável. Entretanto, nada garante

que será empregado. Daí o fenômeno até mesmo de doutores desempregados. Porque, de fato, não há lugar para todos; e continuará a haver, cada vez em maior número, um contingente de excluídos. Parte desses excluídos morre de inanição; parte sobrevive na dependência da caridade pública; e parte envereda pelo caminho do crime. Nessas condições, a violência tende a crescer. Para resolver esse problema, não há outro caminho senão lutar pela revolução social superando o capitalismo e instaurando o socialismo que significa a socialização dos meios de produção, compatibilizando-os com o processo de trabalho que já foi socializado pelo próprio capitalismo.

Obviamente, essa luta envolve diretamente a educação. Com efeito, as pedagogias hegemônicas tendem a atribuir à educação o papel de antídoto à marginalidade anestesiando as consciências, fazendo acreditar que a marginalidade será superada na medida em que os marginalizados se preparem, mediante cursos dos mais variados, para ascender à condição de empregadores de si próprios pela via do auto empreendedorismo. Precisamos, então, de uma pedagogia que assegure à classe trabalhadora, tanto à sua parte empregada como àquela marginalizada, o domínio dos conhecimentos que os capacite a lutar pela transformação revolucionária da sociedade. É essa tarefa que a pedagogia histórico-crítica vem procurando desempenhar. Infelizmente, nosso país está sendo vítima do golpe jurídico-midiático-parlamentar que foi perpetrado para retomar, sem rebuscos, a agenda neoliberal derrotada nas urnas. E a população não está tendo forças para reagir e lutar contra essa usurpação da vontade popular. Contudo, é preciso não desistir, pois a luta é árdua e longa já que depende do aguçamento das contradições que conduzam ao esgotamento da forma social capitalista que mergulhou, em âmbito mundial, numa crise profunda, de caráter terminal, mas que pode se estender ainda por muitos anos.

MCS: Professor Saviani, que outras considerações pode e deseja fazer sobre este tema candente da formação dos profissionais da Educação?

Saviani: Haveria, é claro, várias outras considerações a fazer sobre esse tema candente e atual. No entanto, não dispomos de tempo para prosseguir nessa discussão. Eu quero, então, aproveitar esse espaço para pedir desculpas por não ter podido me aprofundar nas respostas às questões formuladas como seria desejável. Infelizmente,

encontro-me neste semestre particularmente sobrecarregado com tantos compromissos que se sucedem em ritmo acelerado, não me concedendo a possibilidade de me debruçar mais demoradamente para atender, da forma como eu gostaria, a cada um desses compromissos. Espero, porém, ter contribuído, ao menos parcialmente, para a sua pesquisa por meio dessa entrevista. De qualquer modo, coloco-me à disposição para, na medida do possível, esclarecer aspecto que, por ventura, não ficaram suficientemente claros ou que necessitem ser complementados.

REFERÊNCIAS (ENTREVISTAS)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abril 2002. Seção 1, p. 31.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 45-262, jul. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.

Submetido em Dezembro 2017

Aceito em Fevereiro 2018

Publicado em Maio 2018