

## ENTREVISTA COM O PROFESSOR DERMEVAL SAVIANI (UNICAMP)

### PEDAGOGIA: PENSAR A PEDAGOGIA PARA RESPONDER AOS CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES DA ATUALIDADE

**Prof. Dr. Dermeval Saviani** | 0000-0002-3148-3055  
**Prof. Dra. Liliana Soares Ferreira** | 0000-0002-9717-1476  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
**Prof. Dr. Osmar Hélio Araújo** | 0000-0003-3396-8205  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
**Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros** | 0000-0002-3804-1364  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

**RESUMO:** Em entrevista especial para esta edição, o Professor Dermeval Saviani, cuja obra é reconhecida nacional e internacionalmente, apresenta uma leitura da Pedagogia no Brasil. Detentor de diversos prêmios, entre eles “Doutor Honoris Causa” em universidades brasileiras, o Professor, com sua obra, contribui e aprofunda o estudo e a análise da educação e das políticas

educacionais no país. Do mesmo modo, a Pedagogia Histórica-Crítica, descrita por Saviani, pode ser entendida como uma perspectiva contra-hegemônica para o trabalho pedagógico na escola pública, visando a contribuir para que os trabalhadores acessem uma escola que lhes permita compreender e agir na transformação social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia; Curso de Pedagogia; Políticas educacionais.

## INTERVIEW WITH PROFESSOR DERMEVAL SAVIANI (UNICAMP)

### PEDAGOGY: THINKING PEDAGOGY TO RESPOND TO CURRENT SCHOOL AND NON-SCHOOL CONTEXTS

**ABSTRACT:** In a special interview for this edition, Professor Dermeval Saviani, whose work is recognized nationally and internationally, presents a reading of Pedagogy in Brazil. Holder of several awards, including "Doctor Honoris Causa" in Brazilian universities, the Professor, with his work, contributes and deepens the study and analysis of education and educational policies in the country. Same, Historical-Critical

Pedagogy, described by Saviani, can be understood a counter-hegemonic perspective for pedagogical work in public schools, aiming to contribute for workers to access a school that allows them to understand and act in social transformation.

**KEYWORDS:** Pedagogy; Pedagogy course; Educational policies.



## NOTA

O objetivo do diálogo com o prof. Dr. Dermeval Saviani, de certo modo, é aprofundar questões teórico-metodológicas, em torno da Pedagogia como ciência para a transformação e promoção de uma sociedade justa, a partir da educação em suas diferentes modalidades e níveis.

## 1. BREVE APRESENTAÇÃO

A Pedagogia, em suas diferentes dimensões e feições, é a ciência da educação; a arte de ensinar em diferentes modalidades e níveis educacionais. E isso exige pensarmos e discutirmos acerca das condições da sobrevivência da Pedagogia numa sociedade que parece querer “se divorciar” de pensamentos críticos e desarticular os processos pedagógicos da vida em sociedade.

A transformação social necessária para o bem comum só poderá surgir de uma educação alicerçada na Pedagogia, e a partir da qual cada um/a é chamado/a a pensar, a agir e a (trans)formar. Nunca é demais insistir que a formação de toda e qualquer pessoa está interligada à Pedagogia.

## 2 ENTREVISTA

**Questão 01 - Considerando o contexto no qual estamos inseridos, sobretudo no Brasil, precisamos muito escutá-lo, dentre outros temas, sobre a Pedagogia (considerações introdutórias).**

**Dermeval Saviani:** De fato, a educação aparece como um fenômeno irreduzível da existência humana, sendo que sua origem se confunde com a origem do próprio ser humano. E, na medida em que o homem foi se



empenhando em compreender a educação para nela intervir de maneira intencional, veio se constituindo um saber específico que, desde a paideia grega, passando por Roma e pela Idade Média chegou aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia que se instituiu como a teoria ou ciência da prática educativa. Dessa forma, a pedagogia se desenvolveu ao longo de pelo menos vinte e cinco séculos construindo uma rica tradição teórico-científica que é preciso continuar a desenvolver, a despeito e até mesmo por causa das inúmeras negativas de que foi alvo na história do pensamento humano. Portanto, faz sentido, sim, discutir o significado da pedagogia e sua importância para a adequada organização e para o funcionamento eficaz da educação brasileira.

## **Questão 02 - Considerando a situação atual, econômica e política, no Brasil, e, neste contexto, a educação: Qual o lugar social e objetivo da Pedagogia neste contexto? Que Pedagogia, e, em decorrência, um Curso de Pedagogia, se pode pensar ao visar a um vínculo maior com a realidade – social, cultural e política brasileira?**

**Dermeval Saviani:** Na situação atual, econômica e política, o lugar social e objetivo da Pedagogia é aquele que está na mídia e se expressa diretamente na ação de grandes conglomerados econômicos que tomam a escola como objeto de investimento capitalista, assim como nas ações das organizações ditas não-governamentais ligadas a grandes grupos econômicos que, em alguns casos, convergem num movimento de maior envergadura como o “Todos pela Educação”, manifestando-se também nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. Do ponto de vista das ideias pedagógicas essa tendência é representada pelo neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias



do aprender a aprender” que aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia social” e assemelhadas. Nesse quadro promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas “pedagogias” as descaracterizam convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados.

É essa a tendência que se desenha como hegemônica que vem se configurando desde o final do século XX e que prossegue ao longo do século XXI. Tal tendência vem se manifestando no mundo todo no âmbito da crise do capitalismo que tende a assumir o caráter estrutural e final. Mas no Brasil, a partir de 2015, essa situação está atingindo níveis catastróficos com o governo federal sendo tomado de assalto por um grupo de extrema direita que está transformando nosso país num caso inédito de auto recolonização ao abrir mão da soberania nacional.

Quanto à teoria pedagógica e ao curso de pedagogia que caberia pensar para se atingir um vínculo maior com a realidade social, cultural e política brasileira creio ter respondido a essa questão na conclusão de meu livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, lançado em 2008 (SAVIANI, 2012, p. 127-137). Mas cabe também registrar que, em contraponto à tendência hegemônica acima descrita, faz-se presente a orientação contra-hegemônica, cuja manifestação mais articulada é certamente representada pela pedagogia histórico-crítica, uma teoria em processo de construção coletiva com tentativas de implantação em redes públicas de ensino e também na educação do campo em vários locais de nosso país.

Hoje, porém, no quadro do enorme retrocesso que estamos vivendo no Brasil em decorrência do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, legitimado pela democracia suicida nas eleições de 2018, a luta mais urgente



que devemos travar conjuntamente numa grande frente articulada pelos movimentos sociais populares, pelos sindicatos dos trabalhadores públicos e privados e pelos partidos de esquerda, é prioritariamente para reverter esse quadro político tragicômico sem o que não será possível reorientar a Teoria Pedagógica e o Curso de Pedagogia tendo em vista o desenvolvimento da Educação Pública em sua vinculação com a realidade social, cultural e política brasileira.

### **Questão 03: O Senhor vislumbra um distanciamento entre a educação pública e a Pedagogia? Se afirmativo, como se poderia, com base na Pedagogia e no Curso de Pedagogia, superá-lo?**

**Dermeval Saviani:** De certo modo é possível observar certo distanciamento entre a pedagogia e a educação pública. Tendo sido instituído em 1939, o Curso de Pedagogia tinha como finalidade precípua formar professores para atuar no então Ensino Normal lecionando, por suposto, as disciplinas que integravam o currículo do próprio Curso de Pedagogia. No entanto, no caso das seções das áreas de Filosofia, Ciências e Letras as disciplinas cursadas, de modo geral, figuravam no currículo das escolas secundárias, estando assegurado que a formação dos professores dessas disciplinas se daria nos cursos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Diferentemente, no caso da seção de Pedagogia, as disciplinas cursadas figuravam escassamente nos currículos das escolas normais, já que o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal) dispôs um currículo em que predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional; e, além disso, esse mesmo Decreto-Lei determinava que, para lecionar no curso normal, bastava “receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior” (Art. 49, item 1), não se exigindo, pois, a conclusão do Curso de Pedagogia. Nesse quadro, como uma



espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio.

Em consequência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia decorreu do Parecer 251, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 11 de abril de 1962. O texto teceu considerações sobre a indefinição do curso; referiu-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção, opinando que a tendência que se esboçava no horizonte era a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do curso de pedagogia. Considerou, entretanto, que a referida hipótese só poderia ser levada em conta num momento posterior justificando-se, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos 60 do século XX. Em consequência, procedeu à sua regulamentação efetuando apenas pequenas alterações na estrutura anterior.

A entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei n. 5.540/68) aprovada em 28 de novembro de 1968, ensejou uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 11 de abril de 1969, também de autoria de Valnir Chagas, do qual resultou a Resolução CFE n. 2/69, de 12 de maio de 1969, cujo artigo primeiro foi assim redigido: "A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação". Vê-se, assim, que a inovação introduzida pelo Parecer 252/69 consistiu nas habilitações técnicas (Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção) que, contudo, também não tinham existência assegurada na estrutura e funcionamento das escolas públicas. Agravando a situação, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou os



cursos primário e secundário transformando-os em ensino de 1º e 2º graus, acabou por extinguir os Cursos Normais substituindo-os pela Habilitação Magistério, uma entre as várias habilitações do Ensino de 2º Grau, descaracterizando a formação pedagógica. Com isso, o espaço do Curso de Pedagogia se reduziu ainda mais.

E ao longo da tramitação do projeto da nova LDB, entre 1989 e 1996, a proposta de criação dos Institutos Superiores de Educação veio colocar em questão, novamente, a existência do Curso de Pedagogia. Ao final, os Institutos Superiores de Educação, que enfeixariam os cursos de formação pedagógica, inclusive o Curso Normal Superior, embora previstos pela LDB, devido à mobilização dos profissionais da área, não chegaram a ser instalados, mantendo-se o Curso de Pedagogia que acabou sendo encarregado, também, de formar os professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, tarefa para a qual até agora não se encontra adequadamente preparado e equipado.

Ao fim e ao cabo, embora o Curso de Pedagogia tenha se tornado a Licenciatura que mais se expandiu, inclusive possuindo o maior número de vagas a distância, continua com sua identidade um tanto indefinida sendo objeto de alguma contestação pelas demais licenciaturas e pelo ambiente acadêmico de modo geral. Um indicador expressivo desse clima restritivo é a constatação de que, com o advento e consolidação da pós-graduação, a área de educação experimentou um vigoroso desenvolvimento aproximando-se das áreas afins das ciências humanas, consolidando-se o lugar específico da educação na universidade. Isso ocorreu, porém, na medida em que a pós-graduação se afastava, por assim dizer, da pedagogia enquanto teoria e prática da educação. Com efeito, enquanto as demais áreas instituíam a pós-graduação sobre a base do curso de graduação mantendo a mesma terminologia (Programas de Pós-Graduação em Biologia, em Ciências Sociais, em Física, em Geografia, em História, em Matemática, em Psicologia, etc.), na área de educação isso não ocorre, pois não temos, em nenhuma universidade, um Programa de Pós-



Graduação em Pedagogia. Assim, enquanto os Programas de Pós-Graduação em Educação foram se desenvolvendo e se consolidando, o Curso de Pedagogia definhava e se debatia em uma crise de tal profundidade que projetava a impressão de que jamais conseguiria dela sair. E, no quadro atual, o distanciamento da pedagogia em relação à educação pública se agrava fortemente em razão da crescente subordinação das políticas educacionais aos mecanismos de mercado afetando a própria orientação pedagógica hegemônica, como o indiquei na resposta à questão anterior. Como superar essa situação? Bem, creio que nas próximas questões eu possa indicar algumas pistas nessa direção.

## **Questão 04 - Como o Senhor analisa a relação entre a Pedagogia e as diversas modalidades e níveis educacionais neste cenário brasileiro de regulação e perdas de direitos?**

**Dermeval Saviani:** Sendo a pedagogia a ciência da prática educativa que acumula uma longa e rica tradição, ela deveria se constituir, na universidade, como o ponto central dos estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados e, nessa condição, ser a referência principal para a formação dos profissionais destinados a atuar nas mais diversas atividades de ensino e de serviços do campo da educação. E, como tal, a relação entre a Pedagogia e os diversos níveis de ensino que compõem a estrutura escolar, desde as creches à Pós-Graduação, assim como com as várias modalidades educativas como educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação indígena, educação quilombola etc. deveria ser muito estreita. No entanto, além das dificuldades já apontadas na resposta à questão anterior, referentes ao clima restritivo de que tem sido alvo a pedagogia, no cenário brasileiro atual a referida relação resulta enormemente prejudicada diante do descalabro que desabou sobre nosso país com a posse de um governo obscurantista que se



empenha diuturnamente em atacar as forças progressistas desmontando as políticas públicas e, especificamente, desfechando ataques contra os trabalhadores, de modo geral, e contra os trabalhadores da educação, em particular.

**Questão 05 - Como o Senhor relaciona os processos de formação dos professores com a Pedagogia no Brasil? As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no país (Resolução CP/CNE 01/2006), após 13 anos de sua publicação, atingiram o objetivo de consolidar a área e o Curso? Ano passado, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores, RESOLUÇÃO CNE/CP N ° 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Qual seu parecer sobre essa Resolução?**

**Dermeval Saviani:** Analisei as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia no Capítulo VI do livro *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*, lançado em 2008 (SAVIANI, 2012, p. 55-60). E dois anos depois, em 2010, na conferência sobre o tema "Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas" analisei também as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" consubstanciadas no Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, ambos homologados pelo MEC em 17 de janeiro de 2002, seguidos da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nessa análise procurei mostrar os dilemas em que as referidas diretrizes nacionais se encontram enredadas. Retomo, pois, a referida análise já que, no fundamental, continua válida.



Dilema é um termo derivado do grego (**διλημμα**), que é uma palavra composta de dois elementos, a partícula **δι**, que, por sua vez, é elisão da preposição e também advérbio **διά** que, no caso, significa “separando”, “dividindo”, “de um e de outro lado”; e o vocábulo **λημμα**, que significa “lema”, “tema”, “proposição”, “premissa de um silogismo”. Dilema, portanto, tem o sentido de “premissa dupla”, o que levou, também, ao sentido de uma argumentação com duas conclusões contraditórias igualmente possíveis logicamente. A partir dessa acepção técnica, generalizou-se o significado de dilema como expressando uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis.

Ora, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica como aquelas referentes ao Curso de Pedagogia evocam, de algum modo, as características inscritas no significado do conceito de dilema. Vejamos, ainda que esquematicamente, como isso se configura nos referidos documentos legais.

**Primeiro dilema:** Diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias.

A elaboração dos pareceres parte de um diagnóstico da área objeto de análise descrevendo a situação e apontando, de forma pertinente, os problemas a serem resolvidos e as dificuldades a serem superadas. Mas essa espécie de lucidez analítica se choca com a insuficiência das soluções encaminhadas, como espero evidenciar ao longo da exposição. Observe-se que, no caso da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que também instituiu a "Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)", não há diagnóstico, tendo um caráter simplesmente prescritivo.

**Segundo dilema:** Os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e muito restritos no essencial.

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 com a visão 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 nos Pareceres e Resoluções 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 nos coloca diante do seguinte dilema: as novas diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Formação de Professores, assim como do Curso de Pedagogia 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. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam 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.

**Terceiro dilema:** Centralidade da noção de “competências” versus incapacidade de superar a incompetência formativa.

O recurso ao conceito de “competências” imprime um tom próprio sintonizado com a política oficial, impregnada pela “pedagogia das competências”, cujo sentido sintetizei no verbete correspondente, inserido no livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (SAVIANI, 2012, p. 150-151): A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção as competências se identificavam com os objetivos operacionais. Atingi-los, isto é, tornar-se capaz de



realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes. Numa tentativa de superar os limites do condutivismo emergiu a teoria construtivista, na qual as competências vão se identificar com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação. Atualmente, no âmbito do neoconstrutivismo, essa ideia de fundo se mantém, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceptuais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo se funde com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais.

Essa redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redundava numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica.

**Quarto dilema:** formação do professor técnico versus formação do professor culto.

A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realizar um trabalho profundo de formação dos alunos a ele



confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores.

**Quinto dilema:** Dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo, que prevalece nos cursos de licenciatura e modelo pedagógico-didático, que prevalecia nos cursos normais).

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 de 2002 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”. 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.

Concluindo a análise importa considerar o advento da normatização referente à assim chamada BNCC, a Base Nacional Comum Curricular, que é a razão de ser da Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Abordei essa questão em artigo publicado em 2016 (SAVIANI, 2016a, p. 73-75), tendo observado que a noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores.



Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da “base nacional comum” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação.

Observe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, incorporou essa ideia ao definir, no Art. 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”; e, no Art. 64, que a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” sem, entretanto, explicitar o significado dessa expressão. Contudo, a sequência do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, respalda a interpretação de que a “base nacional comum” coincide com a parte comum do currículo, conforme a legislação anterior. Com efeito, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, definiu, no Art. 4º, que “os currículos do



ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”.

Mas a LDB equacionou também a questão da base nacional comum curricular ao determinar a elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino. É isso, com efeito, que flui do disposto no Inciso IV do Art. 9º que atribui à União o encargo de estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. E o próprio documento elaborado pelo MEC sobre a “base nacional comum curricular” se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que continuam em vigor. Emerge, então, inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base nacional comum curricular já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”?

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base nacional comum curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico, entendimento que veio a ser reforçado pela ampla e contundente crítica efetuada por Diane Ravitch sobre o sistema americano, que está sendo tomado como modelo pelo Brasil.



De fato, o modelo de avaliação assumido pelo MEC desde o governo FHC no final da década de 1990 não está centrado em pesquisa sobre a situação educacional brasileira, mas se inspira em instrumentos internacionais focados na mensuração de resultados. É esse modelo que se implantou nos Estados Unidos de cujo processo participou Diane Ravitch que foi secretária adjunta de educação entre 1991 e 1993 no governo George H. W. Bush, sendo em seguida indicada pelo então presidente Bill Clinton para assumir o "National Assessment Governing Board", instituto responsável pelos testes federais. Firmou-se, assim, como uma das principais defensoras da reforma do ensino nos Estados Unidos, reforma essa que, baseada em metas, introduziu testes padronizados, responsabilização do professor e práticas corporativas de medição e mérito. No entanto, após 20 anos defendendo esse modelo que inspirou as medidas adotadas no Brasil, Ravitch concluiu que, “em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação”. E explicitou sua crítica de forma definitiva no livro *The death and life of the great American School System: how testing and choice are undermining education*, publicado nos Estados Unidos em 2010 e traduzido no Brasil, em 2011, pela Editora Sulina, de Porto Alegre, com o título *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*.

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas, aplicadas uniformemente aos alunos de todo o País por meio da Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem, Enade, está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Ideb. Ou seja, todo o ensino no país vem se reduzindo a um treinamento para fazer as provas nacionais de avaliação, invertendo a máxima latina “non scholae, sed vitae discimus” (aprendemos não para a escola, mas para a vida) e convertendo-se na máxima contrária: “non vitae, sed examinibus discimus”



(aprendemos não para a vida, mas para passar nos exames). Caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos 100 anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores. Mas foi com base no referido modelo, que fracassou nos Estados Unidos, que o grupo que assumiu o governo brasileiro em consequência do golpe de 2016 veio propor a BNCC no âmbito de uma tendência a subordinar inteiramente a educação aos mecanismos de mercado.

Como se vê, esse tipo de BNCC vem na contramão das aspirações educacionais da população e das lutas em que vêm se empenhando os movimentos dos educadores desde a Constituição de 1988.

Na sequência da conferência que proferi em 2010 sobre os dilemas e perspectivas da formação docente no Brasil, procurei abrir algumas perspectivas para a formação docente no Brasil enunciando e respondendo aos desafios postos pelos dilemas que caracterizam a política de formação de professores. Eis os principais desafios:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da educação superior”;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático (Cf. Capítulo IX do livro “A pedagogia no Brasil: história e teoria”, SAVIANI, 2012, p. 103-106);
- f) jornada de trabalho precária e baixos salários.



O enfrentamento desses desafios implica a abertura de novas perspectivas, cujas características se contrapõem simetricamente aos referidos desafios:

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 num 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 paradoxo 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, numa 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 (Cf. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, SAVIANI, 2012, Capítulo X, p. 107-113 e Conclusão, p. 127-137).

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 numa formação de longa duração.

## Considerações finais

**Questão 06** À guisa de considerações finais retomo a conclusão da conferência que proferi no 39º Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia realizado na UNIFESP, Campus de Guarulhos, em 23 de julho de 2019, cujo tema foi "Curso de Pedagogia no Brasil, 80 anos de História".

Diante do quadro adverso da situação atual de nosso país fica evidente a necessidade de se organizar um amplo e consistente movimento de resistência contra o governo antipopular e antinacional de modo geral e, especificamente, no campo da educação. Volto, pois, a advogar a Estratégia da Resistência Ativa que propus na Conclusão do livro sobre a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja 13ª edição foi lançada em 2016, ao ensejo dos 20 anos da aprovação da LDB, atualizada e ampliada com um novo capítulo analisando as 39 leis que a modificaram (SAVIANI, 2016b, p. 303-307). O que chamei de



resistência ativa implica dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado.

O desenvolvimento da consciência social dos trabalhadores da cidade e do campo como premissa para a ação política e ideológica eficaz implica dois aspectos, de preferência organicamente articulados entre si. Trata-se da educação, com destaque para a forma escolar, e a própria ação das massas organizadas.

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar. E para isso a Formação dos Professores, em cujo âmbito o Curso de Pedagogia se destaca, desempenha papel fundamental. Daí a prioridade da luta em defesa de uma escola pública com elevado padrão de qualidade acessível a toda a população.

Mas essa formação histórica deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas como, aliás, preconiza a pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo como ponto de partida e ponto de chegada.

E, encerrando essa entrevista, a mensagem que deixo se inspira nos seguintes lemas gramscianos:

"Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força" (GRAMSCI, apud GRISONI & MAGGIORI, 1973, p. 47).



Sim. Precisamos instruir nossa inteligência para tornar mais consistente nosso entusiasmo e potencializar a força de nossa organização na ingente luta contra os retrocessos nos vários setores da sociedade brasileira que atingem a educação de modo geral com o avanço da privatização e da modalidade a distância e, especificamente, o Curso de Pedagogia, mais fortemente afetado por ser o curso com a maior oferta de vagas entre as licenciaturas e também com a maior expansão da modalidade a distância. É preciso, pois, uma decidida mobilização contra essa tendência. Com efeito, sem reverter essa onda de privatização e disseminação da modalidade a distância irá acelerar-se a desqualificação da formação consumando-se a seguinte constatação: os alunos passarão pelos cursos, adquirirão um diploma universitário, mas não ultrapassarão o nível da *doxa*, isto é, do conhecimento opinativo, reduzindo-se a formação de nível superior a uma mera formalidade, um ato cartorial. Então, não podemos esmorecer.

## REFERÊNCIAS:

GRISONI, D. & MAGGIORI, R. **Lire Gramsci**. Paris, Éditions Universitaires, 1973.

RAMOS, Marise Nogueira. “É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo”. Revista **Trabalho, educação e saúde**, Ano 1, número 1, março de 2003, p. 93-114.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**, 2<sup>a</sup> ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. “Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular”. **Movimento**, Revista de Educação, ano 3, n. 4, 2016a, p. 54-84.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**, 13<sup>a</sup> ed. revista, atualizada e ampliada com um novo capítulo. Campinas, Autores Associados, 2016b.

