



**Prof. Dr. Demerval Saviani**

## Biografia:

Dermeval Saviani é professor, filósofo e pedagogo brasileiro. Professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor emérito do CNPq e coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), tendo recebido o título de “Doutor Honoris Causa” da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Tiradentes de Sergipe, e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É o idealizador da teoria pedagógica por ele denominada Pedagogia Histórico-Crítica. Em sua teoria, em contraponto ao modelo conteudista de ensino, defende o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão por parte do estudante como instrumento de reflexão e transformação da sociedade.

## Entrevistadora:

Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo  
Doutora em Educação - UnB

## A escola pública no contexto pós-pandêmico e os desafios da formação continuada

Publicado em: RCC #32 · v. 10 · n. 1 · março 2023

**1. Professor Saviani, desde os tempos jesuíticos o seu pensamento pedagógico tem orientado a compreensão de práticas escolares mais agudas em torno da construção de um projeto educacional crítico e emancipador. No seu livro *Escola e Democracia*, de 1983, já estavam reunidas as primeiras impressões do papel da escola nos processos de fortalecimento de uma sociedade de indivíduos livres e emancipados. O senhor parte de um problema significativo e ainda persistente na educação brasileira: o “fenômeno da escolarização” e suas implicações na sociedade. A esse respeito, como o senhor observa a reorganização da escola pública e dos seus processos de ensino em face ao cenário pós-pandêmico relacionado ao desenvolvimento das aprendizagens, bem como a saúde mental de estudantes e profissionais da educação?**

**Demerval Saviani** - Vejo com preocupação a situação da escola pública em nosso país no cenário atual não apenas por conta do quadro pós-pandêmico, mas por outros fatores que passo a mencionar:

- a. O primeiro fator, de caráter geral, se refere ao fato de que a política educacional brasileira, desde o final da ditadura (1985) até os dias de hoje, se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação;
  - a.1. A *filantropia* diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. A impressão é que, em lugar do princípio que figura nas constituições, segundo o qual a

educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla - pela avaliação - a educação, mas transfere para a "sociedade" as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade. Veja-se como exemplo, no governo FHC, o mote "Acorda Brasil. Está na hora da escola" e, no governo Lula, o "Compromisso Todos pela Educação", ementa do decreto que instituiu o PDE. E, após o golpe de 2014, a situação se agravou nos governos Temer e Bolsonaro, com políticas de privatização desenfreada;

a.2. A *protelação* significa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas. Tomemos o exemplo dos dois pontos fixados pelo Art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição: eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A constituição fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta: 1998. O Plano Decenal "Educação para Todos", de 1993, também 10 anos: 2003. O FUNDEF, de 1996, igualmente 10 anos: 2006. O FUNDEB, de 2007, 14 anos: 2021. O PDE, de 2007, 15 anos: 2022. E o PNE, de 2024: Meta 1, ed. infantil, 2016; Meta 2. Ens. Fund., 2024; Meta 3, Ens. Médio, 2016; Meta 4, ed. especial, 2024; Meta 18, planos de carreira, profissionais de todos os sistemas de ensino, 2016; Meta 19, gestão democrática, 2016; Meta 20, 7% do PIB, 2019 - 10%, 2024. Mas, com a PEC chamada de teto de gastos, e apelidada de PEC do fim do mundo, nenhum aumento até 2037. Assim, a meta prevista na Constituição para ser atingida em 1998 continua sendo indefinidamente protelada;

a.3. A *fragmentação* se constata pelas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem, perpetuando a frase do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: "todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar" à altura das necessidades do país;

a.4. A *improvisação* se manifesta no fato de que para cada ponto que se levanta como importante busca-se logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei ou baixar um decreto ou portaria sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente. Veja-se o caso do ensino fundamental de 9 anos. O resultado observável

empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país, algo visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e nos salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados;

b. O segundo fator põe em tela o enorme retrocesso que nos acometeu desde os governos do período 2016 a 2020, agravado exponencialmente ao longo dos últimos quatro anos. Nesse período, além do corte nos recursos da educação, tivemos as reformas alinhadas com a visão neoliberal, como a reforma do ensino médio baixada pelo governo Temer, e a implantação da BNCC, cujo objetivo é apenas alinhar os conteúdos do ensino com os processos de avaliação de resultados, aferida por testes gerais conforme vem sendo recomendado pelas agências internacionais como o Banco Mundial e a OCDE. 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. Caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem 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.

c. O terceiro fator é o avanço da privatização, seja na forma de grandes complexos privados instalados no país mantendo grande número de escolas e absorvendo milhões de alunos, seja por meio de entidades privadas que buscam influenciar a política educacional do próprio governo federal, assim como dos estados e municípios - vendendo seus produtos para uso das escolas públicas e participando da gestão dessas escolas pela terceirização ou pela transferência às denominadas organizações sociais.

d. O quarto fator refere-se ao fato de que, com o refluxo da pandemia, observa-se uma tendência a uma ampliação ainda mais forte do recurso à EaD e à adoção em larga escala do uso do formato remoto ou híbrido - mesmo nas instituições públicas de ensino. A esse quadro precisamos resistir com uma forte mobilização para avançar no caráter público da educação como responsabilidade do Estado adotando o princípio de há muito reivindicado pelos movimentos

dos educadores de “recursos públicos exclusivamente para as escolas públicas” e coibindo as empresas privadas com fins lucrativos de atuar na educação.

A esse quadro precisamos resistir com uma forte mobilização para avançar no caráter público da educação como responsabilidade do Estado adotando o princípio de há muito reivindicado pelos movimentos dos educadores de “recursos públicos exclusivamente para as escolas públicas” e coibindo as empresas privadas com fins lucrativos de atuar na educação.

**2. Professor Saviani, uma questão recorrente nos debates sobre a Lei nº 13.415/2017, que institui a reforma do Novo Ensino Médio, aponta para um cenário político-pedagógico bastante complexo ensejado nos dispositivos da Lei. Alguns nos chamam atenção. A desobrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia, a proximidade com o discurso privatista da educação e a insuficiente discussão acerca dos itinerários formativos como um aspecto bem particular da reforma. Como o senhor analisa a Reforma do Ensino Médio, considerando o argumento centrado na qualidade das aprendizagens em tempos de pós-pandemia?**

**Saviani** - Analisei a reforma do ensino médio em outros momentos considerando vários aspectos nela implicados. E condensei meus comentários nas seguintes indagações:

- *Flexibilidade ou predeterminação camuflada dos itinerários?*

De fato, em lugar da apregoada flexibilidade promove-se uma predeterminação camuflada dos itinerários, o que significa que, na prática, a grande maioria dos alunos será encaminhada para o quinto itinerário, “formação técnica e profissional”.

- *Liberdade de escolha dos adolescentes ou descarte da responsabilidade dos adultos?*

Argumentando com o princípio da flexibilidade que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, comete-se uma falácia, pois como esperar que adolescentes na faixa de quinze anos já estejam em condições de definir seu projeto de vida e exercer sua liberdade de escolha elegendo um itinerário consentâneo com seu projeto de vida? Ora, nós sabemos que mesmo os jovens já na faixa dos dezoito a vinte anos têm dificuldade de escolher a carreira a seguir e, por isso, é frequente que iniciem um curso superior e, ao final do primeiro ano, abandonam

o curso para prestar novo vestibular para outro curso. Em lugar da liberdade de escolha dos alunos, o que a reforma promove é a demissão da responsabilidade dos adultos, de modo geral e, especificamente, dos professores quanto à orientação que lhes cabe propiciar a estudantes ainda na idade da adolescência.

- *Ensino em período integral para todos ou exclusão integral de todos os que trabalham?*

Em lugar de ensino em tempo integral para todos, ocorreria - se fosse generalizado o tempo integral - a exclusão de todos os que trabalham, pois não poderiam compatibilizar o horário de trabalho com a frequência às aulas. Na fase de redemocratização, após a ditadura militar, o que se procurou fazer foi o contrário, ou seja, determinou-se que as universidades públicas oferecessem vagas no período noturno exatamente para permitir que os jovens que necessitam trabalhar pudessem frequentar as aulas nessas universidades. Assim é que a constituição do estado de São Paulo determinou, no parágrafo único do Art. 253, que “as universidades públicas estaduais deverão manter cursos noturnos que, no conjunto de suas unidades, correspondam a um terço pelo menos do total das vagas por elas oferecidas”.

- *Educação integral para todos ou uma vitrine para efeito de demonstração, reduzido a pequenos grupos elitizados?*

Efetivamente, em lugar de educação integral para todos, apenas se promove uma vitrine para efeito demonstração, reduzido a pequenos grupos, uma vez que, ao regulamentar o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o MEC limitou a no máximo 30 escolas por estado. Ora, trata-se de um número extremamente reduzido quando se considera, por exemplo, que o Rio Grande do Sul tinha 1.200 escolas estaduais de nível médio, em 2016, e o estado de São Paulo, em 2003, já tinha 3.242 escolas.

**3. Professor Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica como método de ensino oferece à escola um lugar importante na disseminação dos conhecimentos. O que o senhor diria a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e qual a sua leitura sobre as novas configurações do processo ensino aprendizagem em contextos pós-pandêmico, tendo os recursos tecnológicos entre os protagonistas da produção e disseminação de conhecimento?**

**Saviani** - Em artigo publicado na Revista Movimento, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016, depois incluído como

Capítulo 1 do livro *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*, organizado por Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos e Paulino José Orso, publicado pela Editora Autores Associados em 2020, p. 7-30, observei que a reivindicação por uma Base Nacional surgiu do movimento dos educadores lançado na Primeira Conferência Brasileira de Educação realizada em 1980, movimento esse que desembocou na atual ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Tal ideia foi incorporada pela LDB de 1996 no artigo 26, porém, não na forma como vinha sendo reivindicada, mas na forma da parte comum do currículo tal como já havia estabelecido a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, uma vez que a LDB indicava, na sequência do mesmo artigo 26, que a base comum nacional deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”. Assim, nos termos da LDB, a base nacional comum curricular (BNCC) foi equacionada por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais dos vários níveis e modalidades de ensino. De fato, após a aprovação da LDB o Conselho Nacional de Educação foi estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais dos diferentes cursos, culminando com o Curso de Pedagogia em 2005-2006. E o próprio documento elaborado pelo MEC sobre a BNCC se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais que continuam em vigor. Ora! Então qual o sentido de se aprovar uma nova norma denominada de “Base Nacional Comum Curricular”?

Tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas de orientação neoliberal que vêm sendo impostas de modo especial aos países em desenvolvimento pelas diretrizes do Banco Mundial e OCDE. Dessa forma, a BNCC, centrada na Pedagogia das Competências, indicaria os elementos comuns a serem desenvolvidos em todos os cursos desde a Educação Infantil, passando pelos Ensinos Fundamental e Médio, chegando ao Ensino Superior que, por sua vez, forneceria os parâmetros para a elaboração dos testes gerais padronizados para a avaliação dos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Tal orientação vem convertendo o ensino em todo o país numa espécie de grande cursinho pré-vestibular, ou seja, em lugar de educar limita-se a treinar para passar nas provas. Com efeito, a crítica que se fazia aos cursos pré-vestibular é que treinavam para passar nos exames em lugar de formar os jovens para ingressar no ensino superior. Em razão dessa crítica, as universidades passaram a exigir, nos vestibulares, a prova de redação na qual os estudantes têm de dissertar sobre um tema e, para se preparar para essa prova, se indicava uma bibliografia

que precisava ser lida. No entanto, agora todas as escolas do país vêm se limitando a treinar para as avaliações correspondentes à Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, ENADE, assim como no PISA, visando a ocupar uma boa posição nos rankings nacional e internacional. Dir-se-ia que, em lugar do ditado latino “non scholae, sed vitae discimus” (aprendemos não para a escola, mas para a vida), prevalece, agora, o ditado “non vitae, sed examibus discimus” (aprendemos não para a vida, mas para passar nos exames).

Enfim, uma educação contra hegemônica, tal como a preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica, se contrapõe a essa tendência a subordinar a educação de nossas crianças e jovens aos mecanismos de mercado. Diferentemente disso, como assinalai na conclusão do texto mencionado no início dessa resposta, a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa-preta da chamada “sociedade do conhecimento”. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

**4. Professor Saviani, no seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, 10ª edição, o senhor nos apresenta uma discussão, profunda e necessária, da “natureza e especificidade da educação”, no qual nos fala da natureza da educação compreendida na própria natureza humana. Nesse sentido, o trabalho é a categoria da educação capaz de transformar a realidade humana e humanizá-la. Sendo assim, é possível o currículo escolar se tornar um elemento integrador das questões do trabalho nos processos de ensino?**

**Saviani** - Sem dúvida. Aliás, no texto que mencionei na resposta à questão anterior, após fazer a crítica da forma como vem sendo encaminhada a questão da BNCC, propus que se tome como referência o conceito do trabalho como princípio educativo para identificar os conteúdos que devem compor os currículos de toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio.

Seguindo esse encaminhamento, para a definição da base curricular da educação infantil cabe levar em conta o aporte da psicologia histórico-cultural que estabelece como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos.

E para a definição da base curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tomei como referência as análises de Gramsci sobre a Escola Unitária considerando que, no ensino fundamental o princípio do trabalho é imanente, ou seja, se estabelece de forma implícita e indireta não sendo necessário fazer referência direta ao processo de trabalho. Já no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de maneira explícita e direta, o que significa que o papel fundamental da escola de nível médio é explicitar como o conhecimento, a ciência, que é potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção. E tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber articula-se com o processo produtivo.

**5. Finalmente, gostaria que o senhor falasse um pouco das suas expectativas a respeito da escola pública no contexto pós-pandemia, e os desafios da formação continuada em relação à questão do preparo de estudantes e professores neste cenário.**

**Saviani** - Minha expectativa é que, em lugar de se ampliar o recurso aos formatos remoto, híbrido e EaD - risco que vem se acentuando -, cabe retomar plena e vigorosamente o caráter presencial, pois a educação, pela sua própria natureza, só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico.

É importante, portanto, distinguir, de um lado, os recursos que se usam no processo de ensino e, de outro lado, o ensino propriamente dito. Como sabemos, no ensino, nós, professores, utilizamos diferentes recursos como livros, revistas, jornais, podendo lançar mão igualmente de filmes, programas gravados de televisão e, agora, também de vídeos e outros meios propiciados pela generalização do acesso à internet. Em suma, os recursos disponíveis se ampliaram significativamente com as novas tecnologias. Mas o ensino, propriamente, se dá na relação direta com os alunos. Portanto, uma aula é produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Não existe, nesse caso, o intervalo entre a produção e o consumo como ocorre naquela outra modalidade da produção não-material, representada pelas artes como a pintura, a escultura, a música, a literatura, por exemplo, em que

um quadro é produzido pelo pintor, uma estatueta pelo escultor, uma sonata ou uma canção pelo músico, um livro pelo escritor e depois esses objetos entram na esfera do consumo pela mediação do capital comercial.

É, pois, de fundamental importância distinguir entre os recursos utilizados para a produção de uma aula e a aula propriamente dita. Um professor pode, sem dúvida, converter sua aula, uma unidade de ensino, ou mesmo toda a disciplina que ministra num livro, numa série de vídeos, etc.. De fato, era uma prática corrente entre os professores universitários, de modo especial nas grandes universidades europeias, ministrar oralmente suas aulas sendo que, em alguns casos, por sua própria iniciativa ou por meio das anotações dos alunos, o conteúdo de toda a disciplina era convertido em livro. Tomemos, apenas à guisa de ilustração, o caso de Hegel, o grande filósofo alemão. Em sua produção bibliográfica constam obras como Lições Sobre a Filosofia da Religião (1832), Lições Sobre a História da Filosofia (1836) e Lições sobre Estética (1835). Tais livros decorreram das aulas ministradas por Hegel, sendo que no caso de “Lições sobre Estética” foi compilado após a morte de Hegel, por seu aluno Heinrich Gustav Hotho, usando as próprias notas manuscritas de Hegel e notas que seus alunos tomaram durante as aulas. E agora podemos ler esses livros e nos instruímos sobre a história da filosofia, a filosofia da religião e a estética na visão de Hegel, o que podemos fazer também com as obras de outros autores. Mas, uma coisa é lermos as obras de Hegel e outra coisa, inteiramente distinta, é ter sido aluno de Hegel, como aqueles moços e moças que frequentaram suas aulas na Universidade de Jena, Universidade de Heidelberg ou na Universidade de Berlim. Aí é que se deu, de fato, a relação pedagógica na unidade ensino-aprendizagem no encontro entre o professor e seus alunos. Veja-se aí a razão de que, no ensino a distância, prevê-se um posto de recepção com a presença de um tutor no qual os alunos assistem aos vídeos produzidos pelos pesquisadores que atuam nas universidades. Por que é necessária a presença do “tutor”? Porque os assistentes dos vídeos, na condição de alunos, necessitam do auxílio de um professor para compreender melhor o conteúdo, para que lhes explique aspectos não entendidos e para esclarecer eventuais dúvidas. Nesse caso, então, se pudermos falar de ensino em sentido próprio, trata-se da relação presencial entre o tutor e os estudantes. Mas então, já que o verdadeiro professor é aquele que opera no posto de recepção, realizando a relação pedagógica, ele deveria ter concluído a licenciatura plena e receber um salário equivalente ao dos professores universitários. No entanto, são chamados de tutores para dar a entender que não são eles os professores, mas sim os autores dos vídeos. Assim sendo, eles não precisam ter formação

específica para o magistério de nível superior e, por consequência, seus salários não devem ser equiparados aos da carreira universitária. É dessa forma, portanto, ao preço da descaracterização do significado próprio do ensino e do rebaixamento de sua qualidade que se consegue a redução de custos e, conseqüentemente, o aumento dos lucros no processo de redução da educação a uma mercadoria como as demais que entram na relação de troca própria da sociedade capitalista.

É forçoso concluir, portanto, que as novas tecnologias com o advento da internet, por mais avançadas que sejam, inclusive com o surgimento da chamada inteligência artificial, não justificam a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto, híbrido ou mesmo pela EaD. Aliás, a tecnologia, desde a origem do ser humano não é outra coisa senão extensão dos braços humanos visando a facilitar seu trabalho. E hoje, com o advento da automação, toda a humanidade poderia viver confortavelmente com poucas horas de trabalho diário, liberando tempo disponível para o cultivo do espírito no qual se inclui exatamente a relação pedagógica professor-aluno num ensino integral rico de plenas possibilidades. Além de abrir-se para as formas estéticas, ou seja, para a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. O que impede a generalização desse estágio é a apropriação privada dos meios de produção, fazendo com que, de meio de libertação dos indivíduos do trabalho pesado e de redução do tempo de trabalho socialmente necessário, a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo-a à exaustão. Foi isso o que aconteceu na Revolução Industrial com a introdução da maquinaria, o que levou os trabalhadores a destruir as máquinas. Mas as máquinas viriam a facilitar seu trabalho e, portanto, não eram suas inimigas. Seus inimigos eram os donos das máquinas que se serviam delas para impor um ritmo alucinante à atividade dos trabalhadores. É essa situação que se manifesta agora com as novas tecnologias, expressando-se no fenômeno da uberização do trabalho que, ao final da pandemia, tenderá a agravar-se com as empresas, lançando mão do avanço tecnológico para aumentar exponencialmente a exploração dos trabalhadores nas várias modalidades de produção econômica.

Quanto à formação continuada, penso que pode ser entendida em dois sentidos. O primeiro sentido diz respeito à continuidade da formação, passando da educação infantil para o ensino fundamental, e deste ao ensino médio, chegando ao ensino superior - processo esse que deveria ser assegurado indistintamente a cada uma das pessoas que integram a população do país abrangendo todos os membros da sociedade. Num segundo sentido, formação continuada pode ser

entendida como a educação que se estende para além da frequência escolar, realizando-se concomitantemente ao exercício das funções desempenhadas no âmbito da sociedade. É assim que, por exemplo, no caso dos professores é corrente a distinção entre a denominada "formação inicial", aquela que se dá por meio da frequência aos cursos de pedagogia e licenciaturas e a "formação continuada" que corresponde a processos formativos organizados para atender à necessidade de complementação da formação profissional ou para prover subsídios ao enfrentamento de problemas específicos que se manifestam na atividade realizada pelos professores no interior das escolas.

Sobre a formação de professores, abordei essa questão em vários momentos (SAVIANI, 2009a; 2009b; 2011), tendo considerado marcada, resumidamente, pela fragmentação e dispersão das iniciativas, descontinuidade das políticas de formação, burocratismo da organização e funcionamento dos cursos, separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas. Em contraposição a essas limitações destaco os seguintes pontos:

- 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 locus privilegiado da formação de professores.
- b. Como contraponto à descontinuidade das políticas educacionais, defendo uma política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos, em cursos de longa duração.
- c. Em oposição ao 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. Para superar 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. Diante das várias formas de manifestação do paradoxo pedagógico, entendo que sua solução demanda uma formulação teórica que supere as oposições excluídas 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. SAVIANI, 2012, Capítulo X, p. 107-113 e Conclusão, p. 127-137).

f. Enfim, em contraste com a 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.

Em conclusão, destaco três pontos:

1. O primeiro diz respeito à necessidade de *coibir a participação no ensino de empresas com fins lucrativos*. Proponho que seja revogada a autorização para que as entidades privadas com fins lucrativos operem no campo da educação. Veja-se que o nosso aparato legal tanto na Constituição como na LDB sempre admitiu a participação da iniciativa privada no campo educacional. No entanto, essa participação vinha sempre sendo regulada, limitando-se às entidades sem fins lucrativos, o que implicava que os recursos obtidos com o pagamento dos serviços de ensino deviam ser revertidos para a própria atividade-fim. No entanto, o governo FHC, ao monitorar o projeto da nova LDB, introduziu a possibilidade de que também as empresas com fins lucrativos viessem a atuar no campo da educação. Em consequência, encontramos-nos nessa situação em que redes nacionais com ou sem fins lucrativos vêm sendo adquiridas por complexos empresariais internacionais que vêm estendendo seus tentáculos sobre a educação, inicialmente de nível superior, mas já se expandindo também para a educação básica, com ações nas Bolsas de Valores, transformando a educação em

mercadoria a ser explorada - visando basicamente o aumento dos lucros, o que implica a redução de custos com a queda inevitável da qualidade. E isso afeta enormemente inclusive a educação pública, já que praticamente a totalidade dos professores das redes públicas de educação básica é formada por essas entidades privadas forçando para baixo a qualidade do ensino nas escolas públicas. Impõe-se, pois, o retorno à exigência de que a participação da iniciativa privada na área de educação seja limitada às entidades sem fins lucrativos. É necessário também afastar certo comprometimento com as entidades privadas que, atuando no campo da educação, vêm assediando os órgãos públicos de ensino, seja para influenciar as políticas educacionais na direção de seus interesses, seja para vender seus produtos para as redes públicas de ensino, seja, ainda, para assumir a gestão de escolas e redes de ensino público por meio das ditas parcerias público-privadas e as chamadas Organizações Sociais às quais vem sendo transferida a gestão de redes de escolas públicas por parte de alguns estados e municípios. Assim, espera-se que a atual gestão do MEC não se deixe levar pelos apelos à parceria com instituições e movimentos como Fundação Leman, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Sena e assemelhados.

2. Como segundo ponto, proponho a criação de uma *Rede Pública de Formação de Professores para a Educação Básica* ancorada nas universidades públicas como antídoto à formação de baixo nível provida pelas escolas superiores privadas. E, em articulação com essa formação mais qualificada, cabe instituir uma carreira do magistério da educação básica em regime de tempo integral numa única escola, com metade do tempo destinada às aulas e a outra metade à preparação de aulas, acompanhamento dos estudantes com maiores dificuldades e participação nos colegiados de gestão da escola.

3. E, como terceiro ponto, proponho a criação de dois museus. O primeiro seria o *Museu da Pandemia*. Ou seja: Entrando na fase final da pandemia do coronavírus e derrotado o governo que maculou ainda mais esse período, impõe-se organizar um museu da pandemia com os nomes de todos os que faleceram em consequência da Covid-19, registrando, também, todas as frases proferidas por Bolsonaro – e ilustrando, quando possível, com fotos. Isso é fundamental para que seja mantida a memória dos crimes cometidos durante o governo Bolsonaro, para que isso nunca venha a se repetir. Temos como exemplo o caso dos judeus que organizam o “Museu do Holocausto” exatamente para manter a memória dos crimes do nazismo a fim de que não se repitam. Quanto ao Museu brasileiro da Pandemia poderá

ser feito nacionalmente e sediado em Brasília ou, então, em Manaus para sinalizar os horrores a que foi submetida a população daquela cidade. Outra possibilidade é replicar o Museu em todos os estados, sediando nas capitais e/ou em cidades adrede preparadas para mantê-lo. O segundo é o *Museu do assalto aos três poderes da República*. Nesse caso, trata-se de instalar, possivelmente em Brasília, um museu com as fotos e vídeos dos ataques ao Palácio

do Planalto, ao Congresso Nacional e ao STF também para que tal fato não seja esquecido e, portanto, jamais venha a se repetir. Esses museus deverão ser frequentados recorrentemente, de modo geral, por toda a população. E, especificamente pelas escolas para que as crianças e jovens mantenham a memória desses fatos, assegurando, assim, que esses horrores como esse não venham a se repetir. ■

## Referências

- SAVIANI, D. "Formação e condições de trabalho docente". **Revista Educação e Cidadania**, v. 8, n. 1, p. 67-77, 2009a.
- SAVIANI, D. "Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro". **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009b.
- SAVIANI, D. "Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas". **Poesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.
- SAVIANI, D. "Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, Autores Associados, 2020, p. 7-30.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021.