

Entrevista com o professor Dr. Dermeval Saviani: Políticas Curriculares para a Formação Docente – Existe Futuro para a Docência no Brasil?

Dermeval Saviani ^I  

Luiz Gustavo Tiroli ^{II}  

Adriana Regina de Jesus Santos ^{III}  

Resumo

Na entrevista concedida à Revista Educação em Análise, o Professor Dermeval Saviani discute criticamente as políticas curriculares para a formação docente no Brasil, situando-as no contexto das transformações históricas da educação nacional e das disputas em torno do papel do Estado, do mercado e da escola pública. A conversa percorre a análise das continuidades e rupturas nas políticas educacionais desde o período da redemocratização, com destaque para os efeitos da fragmentação, da descontinuidade e da mercantilização da formação de professores. Saviani examina os impactos da BNCC, da BNC-Formação e das recentes mudanças normativas, contrapondo-as aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e à defesa de uma formação baseada no conhecimento sistematizado, na articulação entre teoria e prática e na valorização da carreira docente. Além disso, são abordados os desafios impostos pela expansão da educação a distância, pelas desigualdades estruturais e pela lógica neoliberal, assim como as perspectivas para o futuro da docência no Brasil, articuladas à necessidade de um projeto nacional de desenvolvimento que tenha a educação como eixo estratégico para a democracia, os direitos humanos e a transformação social.

Palavras-chave: entrevista; formação de professores; políticas educacionais; Pedagogia Histórico-Crítica; BNCC.

^I Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Titular Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas, São Paulo, Brasil.
E-mail: dermeval.saviani.2013@gmail.com

^{III} Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil.
E-mail: adrianar@uel.br

^{II} Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil.
E-mail: tiroli@uel.br.

Interview with Professor Dermeval Saviani: Curricular Policies for Teacher Education – Is There a Future for Teaching in Brazil?

Abstract

In the interview given to Revista Educação em Análise, Professor Dermeval Saviani critically discusses curricular policies for teacher education in Brazil, situating them within the context of historical transformations in national education and the disputes surrounding the roles of the State, the market, and public schooling. The conversation examines continuities and ruptures in educational policies since the period of redemocratization, highlighting the effects of fragmentation, discontinuity, and the commodification of teacher education. Saviani analyzes the impacts of the BNCC, the BNC-Formação, and recent regulatory changes, contrasting them with the foundations of Historical-Critical Pedagogy and the defense of a form of education grounded in systematized knowledge, the articulation between theory and practice, and the valorization of the teaching profession. The interview also addresses the challenges posed by the expansion of distance education, structural inequalities, and neoliberal logic, as well as perspectives for the future of teaching in Brazil, linked to the need for a national development project that places education as a strategic axis for democracy, human rights, and social transformation.

Keywords: interview; educational policies; Historical-Critical Pedagogy; BNCC.



Entrevista con el Profesor Dermeval Saviani: Políticas Curriculares para la Formación Docente – ¿Existe Futuro para la Docencia en Brasil?

Resumen

En la entrevista concedida a la Revista Educação em Análise, el profesor Dermeval Saviani discute de manera crítica las políticas curriculares para la formación docente en Brasil, situándolas en el contexto de las transformaciones históricas de la educación nacional y de las disputas en torno al papel del Estado, el mercado y la escuela pública. La conversación recorre el análisis de las continuidades y rupturas en las políticas educativas desde el período de la redemocratización, destacando los efectos de la fragmentación, la discontinuidad y la mercantilización de la formación del profesorado. Saviani examina los impactos de la BNCC, de la BNC-Formación y de los cambios normativos recientes, contraponiéndolos a los fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica y a la defensa de una formación basada en el conocimiento sistematizado, en la articulación entre teoría y práctica y en la valorización de la carrera docente. Asimismo, se abordan los desafíos impuestos por la expansión de la educación a distancia, las desigualdades estructurales y la lógica neoliberal, así como las perspectivas para el futuro de la docencia en Brasil, articuladas a la necesidad de un proyecto nacional de desarrollo que tenga a la educación como eje estratégico para la democracia, los derechos humanos y la transformación social.

Palabras clave: entrevista; políticas educativas; Pedagogía Histórico-Crítica; BNCC.



Introdução

Esta entrevista com o professor Dermeval Saviani, um dos mais importantes teóricos da educação brasileira e referência central da pedagogia histórico-crítica, fundamenta-se em sua extensa trajetória acadêmica e intelectual dedicada à análise das relações entre educação, política e sociedade no Brasil. Reconhecido por obras fundamentais como *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, Saviani constrói uma reflexão rigorosa sobre os determinantes históricos das políticas educacionais, os dilemas da formação de professores e os efeitos da mercantilização e do neoliberalismo sobre a escola pública.

Seu trabalho se caracteriza pela defesa de uma educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada, orientada pela centralidade do conhecimento sistematizado e pela articulação entre teoria e prática como fundamentos de uma formação crítica e emancipatória. Ao longo de sua produção, o autor enfatiza o papel estratégico da educação no projeto de desenvolvimento nacional e na efetivação dos direitos humanos, compreendendo a escola como espaço privilegiado de formação para a democracia e para a transformação social.

Esta entrevista propõe um diálogo sobre o tema “Políticas curriculares para a formação docente e o futuro da docência no Brasil”, buscando compreender os desafios impostos pelas reformas recentes, pela expansão da educação a distância, pela precarização do trabalho docente e pelas disputas em torno do papel do Estado e do mercado na educação. A partir das reflexões do professor Saviani, exploram-se perspectivas contra-hegemônicas para a construção de uma formação de professores comprometida com a valorização da profissão, a qualidade social da escola pública e a constituição de um projeto democrático de sociedade.

Em um contexto marcado por desigualdades estruturais, tensões políticas e reconfigurações do mundo do trabalho, de que modo a educação pode



afirmar-se como eixo estratégico de desenvolvimento e como a docência pode recuperar seu lugar central na construção de uma democracia efetivamente inclusiva e socialmente justa?

Perguntas

Tema: *Formação e Trabalho Docente no Brasil: Determinações Históricas e Lutas por Valorização*

Pergunta 1: Professor Saviani, considerando sua trajetória de análise crítica sobre a formação e o trabalho docente no Brasil, gostaríamos que o senhor traçasse um panorama das políticas curriculares voltadas à formação de professores nas últimas décadas. Como o senhor interpreta os movimentos de continuidade e ruptura que marcaram essas políticas? Que implicações essas mudanças trazem para a formação e para as condições de trabalho docente na escola pública brasileira?

R.: Em minhas análises da política educacional brasileira no período da redemocratização pós-ditadura militar cheguei sumariamente à seguinte conclusão: 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 **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.

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. O PNE, de 2014, 10 anos: 2024. E esse prazo já se esgotou sem que a meta tenha sido atingida.

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 **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, como exemplo, o caso do ensino fundamental de 9 anos. Essa era uma reivindicação dos municípios uma vez que o FUNDEF obrigava os estados e municípios a investirem a maioria dos seus recursos constitucionais destinados à educação no Ensino Fundamental. Assim, os municípios, estando em dificuldade para atender seu compromisso prioritário referente à manutenção da educação infantil, reivindicaram o início do ensino fundamental aos seis anos de idade para, dessa forma, poderem atender a essa faixa etária com os recursos do FUNDEF. Em consequência, aprovou-se em 6 de fevereiro de 2006 a Lei n. 11.274 que alterou o Art. 32 da LDB tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Com isso criou-se uma certa



confusão entre um Ensino Fundamental de nove anos, mas com oito séries. No entanto, isso não era necessário pois ao final desse mesmo ano de 2006 aprovou-se, em 19 de dezembro, a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB cujos recursos passaram a abranger toda a educação básica cobrindo, portanto, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados e, conseqüentemente, também nas políticas de formação dos professores.

Tema: Políticas curriculares para a formação de professores no Brasil

Pergunta 2: Professor Saviani, as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil têm sido objeto de intensas disputas nos últimos anos, especialmente após a aprovação da BNC-Formação (2019) e da BNC-Formação Continuada (2020), criticadas por diversos setores acadêmicos por submeterem a formação docente a uma lógica prescritiva e tecnicista, alinhada a competências instrumentais. Recentemente, essas bases foram revogadas e substituídas pela Resolução CNE/CP 04/2024, que propõe redefinir os parâmetros da formação inicial e continuada de professores em diálogo com as demandas sociais e educativas do país. Nesse cenário, como o senhor avalia essas mudanças nas políticas curriculares? Em que medida a nova resolução pode significar um avanço ou, ao contrário, um risco para a construção de um projeto de formação docente comprometido com a transformação social e com uma escola pública democrática?

R.: Sobre a formação de professores já me manifestei diversas vezes tendo, inclusive, desenvolvido um projeto de pesquisa a respeito desse tema em universidades italianas, momento em que detectei a existência de dois modelos contrapostos de formação de professores que denominei como “modelo dos conteúdos culturais cognitivos” que é dominante nas universidades



e instituições de Ensino Superior, de modo geral, e o “modelo pedagógico-didático” característico das escolas normais. E, no caso brasileiro, concluí que a política de formação de professores nos coloca, fundamentalmente, os seguintes 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, 3ª ed., 2021, 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 locus 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, entendemos 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”, Capítulo X, p. 107-113 e Conclusão, p. 127-137, SAVIANI, 3ª ed., 2021);

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.

Concluindo, afirmo que as propostas curriculares recentes como BNCC e BNC-Formação constituem, sim, um retrocesso pois acentuam a determinação econômica neoliberal pela via da assunção de propostas regidas pela assim chamada “pedagogia das competências”. Dessa forma, não respondem aos desafios que elenquei; ao contrário, os agrava.

Tema: *Pedagogia Histórico-Crítica na formação docente*

Pergunta 3: Professor Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da centralidade do conhecimento sistematizado, propõe uma formação crítica



e transformadora tanto para alunos quanto para professores. Nesse sentido, como o senhor avalia a presença — ou ausência — desses fundamentos nas atuais políticas curriculares para a formação docente no Brasil? Que contribuições a sua proposta pedagógica ainda pode oferecer diante dos desafios que a escola pública enfrenta hoje?

R.: Creio que a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o enfrentamento dos desafios que a escola pública enfrenta se situa na linha das respostas aos desafios que indiquei ao final da resposta à questão anterior. Além disso cabe observar que, obviamente, a Pedagogia Histórico-Crítica está inteiramente ausente das atuais políticas curriculares que, como indiquei, são hegemonizadas pela “pedagogia das competências” e a PHC é uma proposta contra-hegemônica. No entanto, isso não impede que se busque, a partir da PHC, orientar ações pedagógicas que apontem na direção da conscientização sobre a necessidade de mudanças estruturais para chegarmos a uma forma de sociedade que atenda, efetivamente, às necessidades e aspirações do conjunto de nossa população. Com efeito, como assinali ao final do terceiro capítulo do livro *Escola e democracia*, a proposição pedagógica apresentada aponta na direção de uma nova sociedade, mas ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual. E efetivamente há várias iniciativas que vêm sendo implementadas em diferentes situações tomando como referência a pedagogia histórico-crítica, inclusive na área da formação docente.

Tema: *Formação docente e os desafios do neoliberalismo e da mercantilização*

Pergunta 4: O senhor tem alertado para os efeitos da lógica neoliberal e da mercantilização na formação e no trabalho docente, expressos em políticas que flexibilizam, fragmentam e instrumentalizam o processo formativo. Diante desse cenário, como o senhor enxerga os riscos e as possibilidades de resistência nas instituições formadoras? O que seria necessário para reverter



esse processo e fortalecer uma formação docente comprometida com um projeto coletivo de educação?

R.: 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 proibindo as empresas privadas com fins lucrativos de atuar na educação. É, pois, imperiosa a necessidade de **vetar 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 e 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, predominantemente por meio de cursos à distância, 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 Airton Sena e assemelhados.

Enfim, como antídoto à formação de baixo nível provida pelas escolas superiores privadas, proponho a criação de uma **Rede Pública de Formação de Professores para a Educação Básica** ancorada nas universidades públicas. 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.

Tema: Formação de professores e escola democrática

Pergunta 5: Professor Saviani, em sua obra clássica *Escola e Democracia*, o senhor defende que a escola pública deve ser um espaço de formação crítica para a cidadania e a democracia, papel que está diretamente ligado à qualidade e ao projeto político da formação dos professores. Como o senhor vê a relação entre essa perspectiva e os desafios atuais da formação docente, especialmente no que tange à inclusão efetiva da Educação em Direitos Humanos nos currículos e práticas pedagógicas brasileiras? Que caminhos seriam necessários para garantir que a formação de professores contribua para uma escola realmente democrática e comprometida com os direitos humanos?



R.: A formação para a cidadania é apregoada como finalidade da educação desde que a burguesia se consolidou como classe dominante tendo verbalmente sido reforçada com o adjetivo “crítico”. Daí o objetivo geral da formação crítica para a cidadania que tende a ser proclamado nos vários países assim como nos documentos das agências internacionais.

A Pedagogia Histórico-Crítica empreende a crítica desse fenômeno constatando que sua determinação fundamental decorre da estrutura da atual sociedade que se encontra dividida em duas classes sociais fundamentais: os donos dos meios de produção concentrados na forma do capital – a burguesia como classe dominante; e os trabalhadores que foram expropriados de todos os seus meios de produção ficando reduzidos à sua força de trabalho que não é outra coisa senão seu próprio corpo – o proletariado como classe dominada. Nessas condições a educação também aparece dividida sendo que, num primeiro momento, a educação escolar ficava reservada apenas à classe dominante restando à classe dominada a educação em sua forma prática realizada, de modo geral, no próprio processo de trabalho. Na medida, porém, em que a sociedade foi se urbanizando e se industrializando, foi necessário estender a instrução elementar a toda a população como meio para sua participação na sociedade que generalizou a escrita e também para exercer o direito de cidadania elegendo seus governantes. Mas emerge, aí, o paradoxo do conceito burguês de cidadania que, como nos mostra Marx em “*A questão judaica*”, contrapõe o cidadão abstrato ao cidadão real. O cidadão autônomo, sujeito de direitos e deveres, participante ativo na vida da sociedade é o homem abstrato, o “verdadeiro” homem. O cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo “egoísta”, que é adaptado, submisso à ordem existente. Compreende-se, então, porque a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e laica, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de instrumento a serviço da emancipação política entendida como “a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro,



a *cidadão do Estado, a pessoa moral*” (Marx, *A questão judaica*, s/d., p. 38). Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto. Vê-se, então, que a noção de educação básica, geral e comum esconde a divisão entre o “indivíduo egoísta independente” e a “pessoa moral, cidadão do Estado”.

Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação foi traduzida seja na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes, seja na proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características decorrentes de sua origem social. Essa contraposição entre uma educação para as elites e outra para os trabalhadores é camuflada pela proposta de escola única que, no entanto, pelas suas diferenciações internas reforça, por dissimulação, a contradição de classes.

Obviamente, a superação dessa situação implica a superação da sociedade de classes construindo, pela ação revolucionária, a sociedade socialista. E a educação desempenha papel específico nesse processo tendo em vista o preenchimento das condições subjetivas referentes à consciência da situação a ser transformada à vista das condições objetivas já preenchidas em razão da crise atual, de caráter terminal, da forma social capitalista ainda



em vigor. Essa é a condição básica para que venham a vigorar, em plenitude, os direitos humanos. Na situação atual vemos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela ONU contém 30 artigos sendo que é no artigo 26 que se faz referência ao direito à educação denominada, aí, na forma restritiva do direito à instrução. No entanto, é importante destacar que a educação não é apenas um direito sendo, além disso, a condição para o exercício dos demais direitos. Isso pode ser evidenciado por meio da questão escolar uma vez que, embora a educação não se reduza à forma escolar, esta é, na sociedade atual, a forma principal e dominante de educação. E como explicitarei no primeiro capítulo do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* no qual tratei da natureza e especificidade da educação, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. E é a partir daí, do domínio do



conhecimento sistematizado, que se adquire a consciência de que a realização plena dos direitos humanos implica uma organização social na qual todos os seres humanos convivam harmoniosamente em plena igualdade de fato e de direito.

Tema: *Formação de professores à distância*

Pergunta 6: Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2010, apenas 31% dos professores formados em cursos de licenciatura haviam concluído a graduação na modalidade a distância. Já em 2023, aproximadamente 67% dos acadêmicos de licenciatura estavam matriculados em cursos EaD. Nesse período, observa-se um deslocamento da formação de professores dos cursos presenciais para a modalidade a distância. Diante da crescente expansão do EaD e das pressões por uma formação mais pragmática e aligeirada, quais as principais implicações desse contexto para a formação de professores e a qualidade do ensino brasileiro?

R.: Deve-se ter clareza de que, pela sua própria natureza, a educação 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, por um lado, entre 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 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. Mas a aula, propriamente, ocorre na relação presencial entre o professor e os alunos. Está aí a razão de que, no ensino a distância, prevê-se a presença de um tutor no posto de recepção 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 podemos 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, tendeu a agravar-se com as empresas lançando mão do avanço tecnológico para aumentar exponencialmente a exploração dos trabalhadores nas várias modalidades de produção econômica.

Enfim, cabe proclamar, sem hesitação, a imprescindibilidade da forma presencial na educação, de modo geral e, especificamente, nas instituições de



ensino superior. E, por razão ainda maior, a forma presencial é imprescindível no caso específico da formação de professores.

Tema: Pé-de-Meia Licenciaturas

Pergunta 7: Criado pelo Decreto n. 12.358/2025, o programa Mais Professores para o Brasil surgiu como uma forma de reconhecer a importância fundamental dos docentes na aprendizagem dos alunos e na efetividade das políticas educacionais. Dentre as estratégias adotadas pelo Governo Federal, destaca-se o eixo Pé-de-Meia Licenciaturas, que consiste em um auxílio financeiro de R\$ 1.050,00 que serão destinados a alunos que tenham um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio e que optarem por cursos presenciais de licenciatura. Qual o posicionamento do senhor a respeito de políticas de formação de professores como essa proposta pelo atual governo?

R.: Não deixa de ser louvável essa iniciativa do governo federal de criar mecanismos de incentivo e medidas de melhoria das condições de formação e exercício do magistério da educação básica. No entanto, tais medidas não são suficientes, pois não chegam a atacar o problema principal derivado da atual LDB que procurarei evidenciar a seguir.

A LDB em vigor propôs, no Art. 62, os institutos superiores de educação, regulamentado pelo Art. 63 para formar professores da educação básica, além de incluir o Curso Normal Superior para formar professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Mas nem a escola normal superior e nem os institutos superiores de educação foram implantados transformando esses dispositivos da LDB em letra morta. O resultado foi que toda a questão da formação de professores recaiu predominantemente sobre o Curso de Pedagogia. E, como já assinaléi na resposta à pergunta de número 4, o governo FHC acabou incluindo na nova LDB a possibilidade das empresas com fins lucrativos atuarem no campo da educação. Em consequência, emergiram complexos privados nacionais, em seguida adquiridos por complexos internacionais abrindo cursos de pedagogia e das demais licenciaturas



predominantemente à distância para formar professores da educação básica. E, como as instituições privadas visam lucro, impera a exigência de baixar os custos o que implica, necessariamente, a queda da qualidade. Estamos, pois, numa situação em que se, por um lado, os cursos de pedagogia dessas instituições privadas são de baixíssima qualidade, por outro lado também estamos tendo dificuldade em elevar o nível dos cursos de pedagogia das universidades públicas. Tal situação incidiu fortemente na baixa qualidade da formação praticamente da totalidade dos professores que atuam na educação básica pública de nosso país.

Diante desse quadro tenho sugerido que devemos voltar à situação em que apenas as instituições privadas sem fins lucrativos possam atuar no campo da educação. E além disso, tenho proposto a criação de uma rede pública de formação de professores da educação básica centrada nas universidades públicas para resgatar a educação básica pública da condição de refém das instituições privadas de baixa qualidade que formam praticamente a totalidade de seus professores. Obviamente essa medida deverá estar articulada com a fixação dos professores em tempo integral em uma única escola destinando metade do tempo para as aulas e a outra metade para preparação de aulas, correção dos trabalhos dos alunos e acompanhamento dos estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem. Sem essas medidas o “Programa Mais Professores para o Brasil” instituído pelo Decreto Nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025 está fadado ao fracasso.

Tema: *O futuro da docência no Brasil*

Pergunta 8: Professor Saviani, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, apenas 3% dos alunos de 15 anos querem ser professores. De outro lado, o número de docentes com 50 anos ou mais teve crescimento de 109% entre os anos de 2009 e 2021. Com a falta de interesse dos jovens nas licenciaturas e com o acentuado processo de



envelhecimento do corpo docente, fica a seguinte questão: Existe futuro para a docência no Brasil?

R.: Na resposta a essa questão trago à baila uma argumentação que desenvolvi anteriormente e que depois inseri como o último capítulo, o Capítulo 12, denominado “A importância da educação no projeto de desenvolvimento do país” do livro *O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação* (SAVIANI, 2013, p. 161-174). Trata-se de visão expressa pela maioria das pessoas em especial os dirigentes políticos dizendo que vivemos na chamada sociedade do conhecimento e que, nesse tipo de sociedade, a educação é a chave para a solução de todos os problemas. Diante disso resolvi construir um argumento “ad hominem”, isto é, tomar as próprias posições dos adversários para propor algo do qual eles nunca cogitam. Considerei, então que, se a Primeira Revolução Industrial promoveu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Por isso também se diz que estamos vivendo a “era das máquinas inteligentes” que passa a exigir a elevação do patamar de qualificação geral como contrapartida à eliminação das qualificações intelectuais específicas.

Nesse contexto o processo produtivo passa a depender cada vez mais do domínio das formas de pensamento adquiridas por procedimentos educativos sistemáticos do tipo escolar, fenômeno que vem sendo traduzido por meio da expressão “sociedade do conhecimento” que está exigindo um novo modelo de desenvolvimento econômico. Portanto, impõe-se promover a mudança do modelo de desenvolvimento econômico. Até agora o modelo vem tendo por eixo o automóvel, o que se evidencia no fordismo, formulado no início do século XX em associação com o taylorismo. A partir daí o desenvolvimento econômico mundial vem tendo como carro-chefe o automóvel em torno do qual giram as demais atividades não apenas aquelas a ele ligadas diretamente como a indústria de autopeças e dos insumos primários para a sua produção, mas também a indústria da construção civil, o planejamento urbano, a infraestrutura



de transportes etc. E quando o padrão fordista entrou em crise na segunda metade do século XX, foi preciso buscar outra referência que foi encontrada no toyotismo, o que representou uma alteração interna ao mesmo modelo que, como se evidencia por sua própria denominação, continuou centrado no automóvel, com todos os efeitos colaterais negativos daí decorrentes: verticalização das cidades, congestionamento do tráfego, poluição ambiental, aquecimento global, além do seu caráter concentrador da renda com o aprofundamento das desigualdades sociais.

A mudança desse eixo para a educação permitirá um desenvolvimento com maior distribuição da renda e estimulador da igualdade social e, além de não apresentar efeitos colaterais negativos, já traz consigo o antídoto aos efeitos negativos, como se constata na educação ambiental, educação para o trânsito etc.

O problema todo se resume, então, na questão da estratégia de desenvolvimento do país. Se quisermos, de fato, promover o desenvolvimento do Brasil é preciso definir o fator estratégico a partir do qual todas as energias da nação serão mobilizadas.

Consideremos o reconhecimento consensual de que vivemos na sociedade do conhecimento; de que nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave do sucesso em todos os setores da vida social. Esse discurso está na boca da maioria das pessoas. Assumamos, pois, esse consenso, o que implicará eleger a educação como o fator estratégico de desenvolvimento do país. Isto é: o ponto de partida do desenvolvimento será o investimento maciço na educação, o que implica carrear para ela todos os recursos disponíveis.

Assim procedendo veremos que não se trata de colocar os recursos para a educação em competição com outras áreas necessitadas como saúde, segurança, estradas, pobreza, previdência, combate à fome e ao desemprego, habitação, infraestrutura energética, preservação ambiental etc. Ao contrário, a educação será a via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos esses problemas.



Com efeito, se ampliarmos o número de escolas tornando-as capazes de absorver toda a população em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino, a indústria da construção civil, com todos os seus sucedâneos, como as indústrias da produção de móveis, de aparelhos sanitários etc., serão dinamizadas. Se povoarmos essas escolas com todos os profissionais de que elas necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, estaremos atacando o problema do desemprego diretamente, pois serão criados milhões de empregos. Estaremos atacando o problema da segurança, pois estaremos retirando das ruas e do assédio do tráfico todas as crianças e jovens. Mas, principalmente, estaremos atacando todos os demais problemas, pois promoveremos o desenvolvimento econômico. Como? Ora, esses milhões de pessoas atuando nas escolas e recebendo altos salários, o que irão fazer com o dinheiro recebido? Evidentemente, não vão colocá-lo sob o colchão. Esse dinheiro não será retirado do processo econômico. Ao contrário, irá mover a roda da economia pelo consumo que irá ativar o comércio que, por sua vez, ativará o setor produtivo (indústria e agricultura), que irá produzir mais, contratar mais pessoas. Claro. É provável que parte desses recursos seja poupada. Mas, também nesse caso, essa poupança não será guardada nos domicílios. Incorporando-se aos vários mecanismos de aplicação financeira tal poupança também ativará a economia compondo uma diversificada cesta de recursos que financiará os mais diferentes empreendimentos elencados no projeto de desenvolvimento do país tais como programas habitacionais, obras de infraestrutura, além dos vários mecanismos de crédito dos quais lançam mão as empresas e as pessoas físicas para financiar suas iniciativas de produção e de consumo.

A implementação desse novo modelo de desenvolvimento provocará o crescimento exponencial da arrecadação de impostos. Com eles o Estado poderá resolver os problemas de infraestrutura não apenas de transporte, mas também de energia, abastecimento, meio-ambiente, saneamento etc. e arcar com os programas sociais destinados ao agora reduzidos grupos de não incluídos



nesse amplo processo de desenvolvimento geral do país. E, claro, será resolvido também o problema da qualidade da educação: transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificados formaremos os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que estará recuperando, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento.

A adoção da educação como eixo do projeto de desenvolvimento nacional deixa, assim, o terreno da utopia para se converter, nas atuais condições, numa exigência objetiva do próprio processo de desenvolvimento econômico, tendo em vista o atual estágio alcançado pelo avanço das forças produtivas.

É somente por esse caminho que asseguraremos o interesse dos jovens em se tornarem professores podendo, então, responder resolutamente: Sim. Existe futuro para a docência no Brasil.

Obviamente, isso implica a superação do capitalismo pela socialismo. Com efeito, nessa ordem social capitalista na qual impera a primazia do lucro sobre as necessidades humanas não há lugar para a centralidade da educação exigida pelo alto grau de desenvolvimento das forças produtivas que nos conduziu a essa “era das máquinas inteligentes”.

Enfim, são essas as considerações que me ocorrem em resposta às perguntas formuladas.



Como citar

SAVIANI, Dermeval; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista Com O Professor Dermeval Saviani: Políticas Curriculares Para A Formação Docente – Existe Futuro Para A Docência No Brasil?. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1–25, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54573>.

Submetido em: 26 de setembro de 2025

Aceito em: 12 de dezembro de 2025

Publicado em: 02 de fevereiro de 2026

CRediT

Reconhecimentos:	Agradecemos ao Professor Dermeval Saviani por conceder a entrevista.
Financiamento:	Fundação Araucária (FA) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica
Contribuição dos autores:	SAVIANI, D.: conceituação, curadoria de dados e análise formal; TIROLI, L. G.: elaboração das questões, transcrição dos dados, organização das informações e revisão do texto; SANTOS, A. R. de J.: curadoria de dados, análise formal e revisão do texto.

Equipe Editorial

Editora de Seção:	Quenizia Vieira Lopes
Membro da Equipe de Produção:	Junior Peres de Araújo
Assistente de Editoração:	Giovanna Martins Capaci Rodrigues
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

