

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

Dermeval Saviani ^I  

Luiz Gustavo Tiroli ^{II}  

Adriana Regina de Jesus Santos ^{III}  

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.

^I Doctor en Filosofía de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). Profesor titular permanente del Programa de Posgrado en Educación de la UNICAMP. Campinas, São Paulo, Brasil.
E-mail: dermeval.saviani.2013@gmail.com

^{II} Doctorando en Educación por la Universidad Estatal de Londrina (UEL). Licenciado en Derecho por la Universidad Estatal de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil.
E-mail: tiroli@uel.br.

^{III} Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). Profesora de la Universidad Estatal de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil.
E-mail: adrianar@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 com o professor Dr. Dermeval Saviani: Políticas Curriculares para a Formação Docente – Existe Futuro para a Docência no Brasil?

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.



Introducción

Esta entrevista con el profesor Dermeval Saviani, uno de los más importantes teóricos de la educación brasileña y referente central de la pedagogía histórico-crítica, se fundamenta en su extensa trayectoria académica e intelectual dedicada al análisis de las relaciones entre educación, política y sociedad en Brasil. Reconocido por obras fundamentales como *Escuela y Democracia* y *Pedagogía Histórico-Crítica: Primeras Aproximaciones*, Saviani construye una reflexión rigurosa sobre los determinantes históricos de las políticas educativas, los dilemas de la formación de profesores y los efectos de la mercantilización y del neoliberalismo sobre la escuela pública.

Su trabajo se caracteriza por la defensa de una educación pública, laica, gratuita y socialmente referenciada, orientada por la centralidad del conocimiento sistematizado y por la articulación entre teoría y práctica como fundamentos de una formación crítica y emancipadora. A lo largo de su producción, el autor enfatiza el papel estratégico de la educación en el proyecto de desarrollo nacional y en la efectivización de los derechos humanos, comprendiendo la escuela como espacio privilegiado de formación para la democracia y para la transformación social.

Esta entrevista propone un diálogo sobre el tema "Políticas curriculares para la formación docente y el futuro de la docencia en Brasil, buscando comprender los desafíos impuestos por las reformas recientes, por la expansión de la educación a distancia, por la precarización del trabajo docente y por las disputas en torno al papel del Estado y del mercado en la educación. A partir de las reflexiones del profesor Saviani, se exploran perspectivas contrahegemónicas para la construcción de una formación de profesores comprometida con la valorización de la profesión, la calidad social de la escuela pública y la constitución de un proyecto democrático de sociedad.

En un contexto marcado por desigualdades estructurales, tensiones políticas y reconfiguraciones del mundo del trabajo, ¿de qué modo la educación puede



afirmarse como eje estratégico de desarrollo y cómo la docencia puede recuperar su lugar central en la construcción de una democracia efectivamente inclusiva y socialmente justa?

Perguntas

Tema: *Formación y Trabajo Docente en Brasil: Determinaciones Históricas y Luchas por la Valorización*

Pregunta 1: Profesor Saviani, considerando su trayectoria de análisis crítico sobre la formación y el trabajo docente en Brasil, nos gustaría que trazara un panorama de las políticas curriculares orientadas a la formación de profesores en las últimas décadas. ¿Cómo interpreta los movimientos de continuidad y ruptura que han marcado esas políticas? ¿Qué implicaciones traen estos cambios para la formación y para las condiciones de trabajo docente en la escuela pública brasileña?

R.: En mis análisis de la política educativa brasileña en el período de la redemocratización posterior a la dictadura militar llegué sumariamente a la siguiente conclusión: la política educativa brasileña desde el final de la dictadura (1985) hasta los días de hoy se presenta con características condensadas en las siguientes palabras: filantropía, postergación, fragmentación e improvisación.

La filantropía se refiere a la dimisión del Estado en consonancia con la idea del Estado mínimo, lo que se traduce en la tendencia a considerar que la educación es un problema de toda la sociedad y no propiamente del Estado, es decir, de los gobiernos. La impresión es que, en lugar del principio que figura en las constituciones según el cual la educación es derecho de todos y deber del Estado, se adopta la directriz contraria: la educación pasa a ser deber de todos y derecho del Estado. En efecto, el Estado se mantiene como regulador, como aquel que controla, mediante la evaluación, la educación, pero transfiere a la "sociedad" las responsabilidades por su mantenimiento y por la garantía de su calidad. Véase como ejemplo, en el gobierno FHC, el lema "Despierta



Brasil, es hora de la escuela” y, en el gobierno Lula, el “Compromiso Todos por la Educación”, epígrafe del decreto que instituyó el PDE.

La postergación significa el aplazamiento constante del enfrentamiento de los problemas. Tomemos el ejemplo de los dos puntos fijados por el Art. 60 de las Disposiciones Transitorias de la Constitución: eliminación del analfabetismo y universalización de la enseñanza fundamental. La Constitución fijó el plazo de 10 años para el cumplimiento de esa meta: 1998. El Plan Decenal “Educación para Todos”, de 1993, también 10 años: 2003. El FUNDEF, de 1996, igualmente 10 años: 2006. El FUNDEB, de 2007, 14 años: 2021. El PDE, de 2007, 15 años: 2022. El PNE, de 2014, 10 años: 2024. Y ese plazo ya se ha agotado sin que la meta haya sido alcanzada.

La fragmentación se constata por las innumerables medidas que se suceden y se yuxtaponen perpetuando la frase del Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva de 1932: “todos nuestros esfuerzos, sin unidad de plan y sin espíritu de continuidad, no han logrado aún crear un sistema de organización escolar” a la altura de las necesidades del país.

La improvisación se manifiesta en el hecho de que, para cada punto que se plantea como importante, se busca inmediatamente aprobar una enmienda constitucional, una ley o dictar un decreto o resolución sin atender a su efectiva necesidad y a su yuxtaposición con otras medidas correlativas o de efecto equivalente. Véase, como ejemplo, el caso de la enseñanza fundamental de 9 años. Esta era una reivindicación de los municipios, puesto que el FUNDEF obligaba a los estados y municipios a invertir la mayoría de sus recursos constitucionales destinados a la educación en la Enseñanza Fundamental. Así, los municipios, encontrándose en dificultad para atender su compromiso prioritario referente al mantenimiento de la educación infantil, reivindicaron el inicio de la enseñanza fundamental a los seis años de edad para, de esa forma, poder atender a esa franja etaria con los recursos del FUNDEF. En consecuencia, se aprobó el 6 de febrero de 2006 la Ley n. 11.274 que modificó el Art. 32 de la



LDB tornando obligatorio el inicio de la Enseñanza Fundamental a los seis años de edad. Con ello se creó una cierta

confusión entre una Enseñanza Fundamental de nueve años, pero con ocho grados. Sin embargo, eso no era necesario, pues al final de ese mismo año de 2006 se aprobó, el 19 de diciembre, la sustitución del FUNDEF por el FUNDEB, cuyos recursos pasaron a abarcar toda la educación básica cubriendo, por lo tanto, la Educación Infantil, la Enseñanza Fundamental y la Enseñanza Media.

El resultado observable empíricamente es la precarización general de la educación en todo el país, visible en la infraestructura física, en los equipamientos, en las condiciones de trabajo y salarios de los profesionales de la educación, en las teorías pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, en los currículos y en la evaluación de los resultados y, consecuentemente, también en las políticas de formación de los profesores.

Tema: *Políticas curriculares para la formación de profesores en Brasil*

Pregunta 2: Profesor Saviani, las políticas curriculares para la formación de profesores en Brasil han sido objeto de intensas disputas en los últimos años, especialmente después de la aprobación de la BNC-Formación (2019) y de la BNC-Formación Continuada (2020), criticadas por diversos sectores académicos por someter la formación docente a una lógica prescriptiva y tecnicista, alineada con competencias instrumentales. Recientemente, estas bases fueron revocadas y sustituidas por la Resolución CNE/CP 04/2024, que propone redefinir los parámetros de la formación inicial y continuada de profesores en diálogo con las demandas sociales y educativas del país. En este escenario, ¿cómo evalúa usted estos cambios en las políticas curriculares? ¿En qué medida la nueva resolución puede significar un avance o, por el contrario, un riesgo para la construcción de un proyecto de formación docente comprometido con la transformación social y con una escuela pública democrática?

R.: Sobre la formación de profesores ya me he manifestado en diversas ocasiones, habiendo incluso desarrollado un proyecto de investigación al



respecto en universidades italianas, momento en que detecté la existencia de dos modelos contrapuestos de formación de profesores que denominé como “modelo de los contenidos culturales cognitivos”, que es dominante en las universidades e instituciones de Educación Superior, en general, y el “modelo pedagógico-didáctico”, característico de las escuelas normales. Y, en el caso brasileño, concluí que la política de formación de profesores nos plantea, fundamentalmente, los siguientes desafíos:

- a) fragmentación y dispersión de las iniciativas, justificadas por la llamada “diversificación de modelos de organización de la educación superior”;
- b) discontinuidad de las políticas educativas;
- c) burocratismo de la organización y funcionamiento de los cursos, en el cual el formalismo del cumplimiento de las normas legales se impone sobre el dominio de los conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión docente;
- d) separación entre las instituciones formadoras y el funcionamiento de las escuelas en el ámbito de los sistemas de enseñanza;
- e) la paradoja pedagógica expresada en la contraposición entre teoría y práctica, entre contenido y forma, entre conocimiento disciplinar y saber pedagógico-didáctico (Cf. Capítulo IX del libro “La pedagogía en Brasil: historia y teoría”, SAVIANI, 3ª ed., 2021, p. 103-106);
- f) jornada de trabajo precaria y bajos salarios.

El enfrentamiento de estos desafíos implica la apertura de nuevas perspectivas, cuyas características se contraponen simétricamente a los referidos desafíos:

- a) Contra la fragmentación y dispersión de las iniciativas, propongo una concepción orgánica de la formación de profesores centrada en el patrón universitario y en las facultades de educación como locus privilegiado de la formación de profesores.
- b) Contra la discontinuidad de las políticas educativas, defiendo una política educativa de largo plazo que priorice la formación de profesores cultos en cursos de larga duración.
- c) Contra el burocratismo de la organización y funcionamiento de los cursos, propugno la transformación de las facultades de educación en espacios de enseñanza e investigación que puedan recibir a los jóvenes



candidatos al magisterio colocándolos en un ambiente de intenso y exigente estímulo intelectual.

d) Contra la separación entre las instituciones formadoras y el funcionamiento de las escuelas, propongo una fuerte articulación entre los cursos de formación y el funcionamiento de las escuelas, considerando dos aspectos: tomar el modo de funcionamiento de las escuelas como punto de partida de la organización del proceso formativo y redimensionar las prácticas como instrumento que sitúe a la administración de los sistemas de enseñanza, a las escuelas de educación básica y a las facultades de educación actuando conjuntamente en régimen de colaboración en la formación de los nuevos profesores.

e) Contra las varias formas de manifestación de la paradoja pedagógica, entendemos que su solución demanda una formulación teórica que supere las oposiciones excluyentes y logre articular teoría y práctica, contenido y forma, así como profesor y alumno, en una unidad comprensiva de estos dos polos que, contraponiéndose entre sí, dinamizan y ponen en movimiento el trabajo pedagógico. Y esta nueva formulación teórica fue la tarea que se propuso la pedagogía histórico-crítica. Se considera que la orientación metodológica puesta en movimiento por la pedagogía histórico-crítica recupera la unidad de la actividad educativa en el interior de la práctica social articulando sus aspectos teóricos y prácticos que se sistematizan en la pedagogía concebida al mismo tiempo como teoría y práctica de la educación. Se supera, así, el dilema propio de las dos grandes tendencias pedagógicas contemporáneas: la concepción tradicional y la concepción renovadora (Cf. "La pedagogía en Brasil: historia y teoría", Capítulo X, p. 107-113 y Conclusión, p. 127-137, SAVIANI, 3ª ed., 2021);

f) Finalmente, en contraste con la jornada de trabajo precaria y los bajos salarios, es preciso tener en cuenta que la formación no tendrá éxito sin medidas correlativas relativas a la carrera y a las condiciones de trabajo que valoricen al profesor, involucrando dos aspectos: jornada de trabajo de tiempo completo en una única escuela, con tiempo para clases, preparación de clases, orientación de estudios de los alumnos, participación en la gestión de la escuela y reuniones de colegiados y atención a la comunidad; y salarios dignos que, valorizando socialmente la profesión docente, atraerán candidatos dispuestos a invertir tiempo y recursos en una formación de larga duración.

Concluyendo, afirmo que las propuestas curriculares recientes como la BNCC y la BNC-Formación constituyen, sí, un retroceso, pues acentúan la determinación económica neoliberal por la vía de la asunción de propuestas



regidas por la así llamada “pedagogía de las competencias”. De esta forma, no responden a los desafíos que he enumerado; por el contrario, los agravan.

Tema: Pedagogía Histórico-Crítica en la formación docente

Pregunta 3: Profesor Saviani, la Pedagogía Histórico-Crítica, por medio de la centralidad del conocimiento sistematizado, propone una formación crítica y transformadora tanto para alumnos como para profesores. En ese sentido, ¿cómo evalúa usted la presencia – o ausencia – de estos fundamentos en las actuales políticas curriculares para la formación docente en Brasil? ¿Qué contribuciones puede aún ofrecer su propuesta pedagógica frente a los desafíos que la escuela pública enfrenta hoy?

R.: Creo que la contribución de la Pedagogía Histórico-Crítica para el enfrentamiento de los desafíos que la escuela pública enfrenta se sitúa en la línea de las respuestas a los desafíos que indiqué al final de la respuesta a la cuestión anterior. Además, cabe observar que, obviamente, la Pedagogía Histórico-Crítica está enteramente ausente de las actuales políticas curriculares que, como señalé, están hegemónicas por la “pedagogía de las competencias”, y la PHC es una propuesta contrahegemónica. No obstante, ello no impide que se busque, a partir de la PHC, orientar acciones pedagógicas que apunten en la dirección de la concientización sobre la necesidad de cambios estructurales para llegar a una forma de sociedad que atienda, efectivamente, a las necesidades y aspiraciones del conjunto de nuestra población. En efecto, como señalé al final del tercer capítulo del libro *Escuela y democracia*, la proposición pedagógica presentada apunta en la dirección de una nueva sociedad, pero fue pensada para ser implementada en las condiciones de la sociedad brasileña actual. Y, efectivamente, existen varias iniciativas que vienen siendo implementadas en diferentes situaciones tomando como referencia la pedagogía histórico-crítica, incluso en el área de la formación docente.



Tema: *Formación docente y los desafíos del neoliberalismo y de la mercantilización*

Pregunta 4: Usted ha alertado sobre los efectos de la lógica neoliberal y de la mercantilización en la formación y en el trabajo docente, expresados en políticas que flexibilizan, fragmentan e instrumentalizan el proceso formativo. Ante este escenario, ¿cómo vislumbra los riesgos y las posibilidades de resistencia en las instituciones formadoras? ¿Qué sería necesario para revertir

R.: A este cuadro debemos resistir con una fuerte movilización para avanzar en el carácter público de la educación como responsabilidad del Estado, adoptando el principio desde hace mucho reivindicado por los movimientos de los educadores de “recursos públicos exclusivamente para las escuelas públicas” y prohibiendo que las empresas privadas con fines de lucro actúen en la educación. Es, pues, imperiosa la necesidad de vetar la participación en la enseñanza de empresas con fines de lucro. Propongo que sea revocada la autorización para que las entidades privadas con fines de lucro operen en el campo de la educación. Véase que nuestro aparato legal, tanto en la Constitución como en la LDB, siempre admitió la participación de la iniciativa privada en el campo educativo. No obstante, esa participación venía siendo regulada limitándose a las entidades sin fines de lucro, lo que implicaba que los recursos obtenidos con el pago de los servicios de enseñanza debían revertirse a la propia actividad-fín. Sin embargo, el gobierno FHC, al monitorear el proyecto de la nueva LDB, introdujo la posibilidad de que también las empresas con fines de lucro pasaran a actuar en el campo de la educación. En consecuencia, nos encontramos en esta situación en la que redes nacionales con o sin fines de lucro vienen siendo adquiridas por complejos empresariales internacionales que han extendido sus tentáculos sobre la educación, inicialmente de nivel superior y ya expandiéndose también hacia la educación básica, con acciones en las Bolsas de Valores, transformando la educación en mercancía a ser explotada con vistas básicamente al aumento de las ganancias, lo que implica la reducción de costos con la inevitable caída de la calidad. Y esto afecta enormemente incluso



a la educación pública, ya que prácticamente la totalidad de los profesores de las redes públicas de educación básica es formada por estas entidades privadas, predominantemente por medio de cursos a distancia, forzando hacia abajo la calidad de la enseñanza en las escuelas públicas. Se impone, pues, el retorno a la exigencia de que la participación de la iniciativa privada en el área de educación se limite a las entidades sin fines de lucro.

Es necesario también apartar cierto compromiso con las entidades privadas que, actuando en el campo de la educación, vienen acosando a los órganos públicos de enseñanza, ya sea para influir en las políticas educativas en la dirección de sus intereses, ya sea para vender sus productos a las redes públicas de enseñanza, o incluso para asumir la gestión de escuelas y redes de enseñanza pública por medio de las llamadas alianzas público-privadas y las denominadas Organizaciones Sociales, a las cuales viene siendo transferida la gestión de redes de escuelas públicas por parte de algunos estados y municipios. Así, se espera que la actual gestión del MEC no se deje llevar por los llamados a la asociación con instituciones y movimientos como la Fundación Lemann, Todos por la Educación, Instituto Ayrton Senna y similares.

Finalmente, como antídoto frente a la formación de bajo nivel provista por las instituciones superiores privadas, propongo la creación de una Red Pública de Formación de Profesores para la Educación Básica, anclada en las universidades públicas. Y, en articulación con esta formación más cualificada, corresponde instituir una carrera del magisterio de la educación básica en régimen de tiempo completo en una única escuela, con la mitad del tiempo destinada a las clases y la otra mitad a la preparación de clases, acompañamiento de los estudiantes con mayores dificultades y participación en los órganos colegiados de gestión de la escuela.

Tema: *Formación de profesores y escuela democrática*

Pregunta 5: Profesor Saviani, en su obra clásica *Escuela y Democracia*, usted defiende que la escuela pública debe ser un espacio de formación crítica para la



ciudadanía y la democracia, papel que está directamente vinculado a la calidad y al proyecto político de la formación de los profesores. ¿Cómo ve la relación entre esta perspectiva y los desafíos actuales de la formación docente, especialmente en lo que respecta a la inclusión efectiva de la Educación en Derechos Humanos en los currículos y prácticas pedagógicas brasileñas? ¿Qué caminos serían necesarios para garantizar que la formación de profesores contribuya a una escuela realmente democrática y comprometida con los derechos humanos?

R.: La formación para la ciudadanía es proclamada como finalidad de la educación desde que la burguesía se consolidó como clase dominante, habiendo sido reforzada verbalmente con el adjetivo “crítica”. De ahí el objetivo general de la formación crítica para la ciudadanía que tiende a ser proclamado en los diversos países, así como en los documentos de las agencias internacionales.

La Pedagogía Histórico-Crítica emprende la crítica de este fenómeno constatando que su determinación fundamental deriva de la estructura de la sociedad actual, que se encuentra dividida en dos clases sociales fundamentales: los dueños de los medios de producción concentrados en la forma del capital – la burguesía como clase dominante –; y los trabajadores que fueron expropiados de todos sus medios de producción, quedando reducidos a su fuerza de trabajo, que no es otra cosa sino su propio cuerpo – el proletariado como clase dominada –. En estas condiciones, la educación también aparece dividida, siendo que, en un primer momento, la educación escolar quedaba reservada únicamente a la clase dominante, restando a la clase dominada la educación en su forma práctica, realizada, en general, en el propio proceso de trabajo. Sin embargo, en la medida en que la sociedad se fue urbanizando e industrializando, fue necesario extender la instrucción elemental a toda la población como medio para su participación en una sociedad que generalizó la escritura y también para ejercer el derecho de ciudadanía eligiendo a sus gobernantes. Pero emerge allí la paradoja del concepto burgués de ciudadanía que, como nos muestra Marx en *La cuestión judía*, contrapone el ciudadano abstracto al ciudadano real. El ciudadano autónomo, sujeto de derechos y



deberes, participante activo en la vida de la sociedad, es el hombre abstracto, el “verdadero” hombre. El ciudadano real es el hombre en su existencia sensible, el individuo “egoísta”, que es adaptado, sumiso al orden existente. Se comprende, entonces, por qué la escuela primaria pública, universal, gratuita, obligatoria y laica, idealizada y realizada por la burguesía para convertir a los súbditos en ciudadanos, no pasó de ser un instrumento al servicio de la emancipación política entendida como “la reducción del hombre, por un lado, a miembro de la sociedad burguesa, a individuo egoísta independiente y, por otro, a ciudadano del Estado, a persona moral” (Marx, *La cuestión judía*, s/f., p. 38). Mientras la versión tradicional de la concepción liberal de educación puso el acento en la formación de la persona moral, es decir, el ciudadano del Estado burgués, la versión moderna (escuela nueva) puso el acento en la formación del individuo egoísta independiente, miembro ajustado de la sociedad burguesa. Esta es la educación básica, general y común que la burguesía fue capaz de propiciar a la humanidad en su conjunto. Se ve, entonces, que la noción de educación básica, general y común oculta la división entre el “individuo egoísta independiente” y la “persona moral, ciudadano del Estado”.

En consecuencia, la educación que la burguesía concibió y realizó sobre la base de la enseñanza primaria común no pasó de la división de los hombres en dos grandes campos: aquel de las profesiones manuales, para las cuales se requería una formación práctica limitada a la ejecución de tareas más o menos delimitadas; y aquel de las profesiones intelectuales, para las cuales se requería un dominio teórico amplio a fin de preparar a las élites para actuar en los diferentes sectores de la sociedad. La referida separación fue traducida ya sea en la propuesta dualista de escuelas profesionales para los trabajadores y escuelas de ciencias y humanidades para los futuros dirigentes, ya sea en la propuesta de escuela única diferenciada que efectuaba internamente la distribución de los educandos según las funciones sociales a las que estaban destinados, en consonancia con las características derivadas de su origen social. Esta contraposición entre una educación para las élites y otra para los



trabajadores es camuflada por la propuesta de escuela única que, sin embargo, por sus diferenciaciones internas refuerza, por disimulación, la contradicción de clases.

Obviamente, la superación de esta situación implica la superación de la sociedad de clases, construyendo, por la acción revolucionaria, la sociedad socialista. Y la educación desempeña un papel específico en este proceso, teniendo en vista el cumplimiento de las condiciones subjetivas referentes a la conciencia de la situación a ser transformada, en vista de las condiciones objetivas ya cumplidas en razón de la crisis actual, de carácter terminal, de la forma social capitalista aún vigente. Esta es la condición básica para que lleguen a regir, en plenitud, los derechos humanos. En la situación actual vemos que la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la ONU contiene 30 artículos, siendo que es en el artículo 26 donde se hace referencia al derecho a la educación, denominada allí en la forma restrictiva del derecho a la instrucción. No obstante, es importante destacar que la educación no es solo un derecho sino, además, la condición para el ejercicio de los demás derechos. Esto puede evidenciarse por medio de la cuestión escolar, ya que, aunque la educación no se reduzca a la forma escolar, esta es, en la sociedad actual, la forma principal y dominante de educación. Y como explicitó en el primer capítulo del libro *Pedagogía histórico-crítica: primeras aproximaciones*, en el cual traté de la naturaleza y especificidad de la educación, la escuela tiene que ver con el problema de la ciencia. En efecto, ciencia es exactamente el saber metódico, sistematizado. A este respecto, es ilustrativo el modo como los griegos consideraban esta cuestión. En griego, tenemos tres palabras referentes al fenómeno del conocimiento: *doxa*, *sofía* y *episteme*. *Doxa* significa opinión, es decir, el saber propio del sentido común, el conocimiento espontáneo ligado directamente a la experiencia cotidiana, un claroscuro, mezcla de verdad y error. *Sofía* es la sabiduría fundada en una larga experiencia de vida. Es en este sentido que se dice que los ancianos son sabios y que los jóvenes deben escuchar sus consejos. Finalmente, *episteme* significa ciencia, es decir, el conocimiento



metódico y sistematizado. Consecuentemente, si desde el punto de vista de la *sofía* un anciano es siempre más sabio que un joven, desde el punto de vista de la *episteme* un joven puede ser más sabio que un anciano.

Ahora bien, la opinión, el conocimiento que produce conjeturas, no justifica la existencia de la escuela. Del mismo modo, la sabiduría basada en la experiencia de vida dispensa e incluso desdeña la experiencia escolar, lo que incluso llegó a cristalizarse en dichos populares como: “más vale la práctica que la gramática” y “los niños aprenden a pesar de la escuela”. Es la exigencia de apropiación del conocimiento sistematizado por parte de las nuevas generaciones lo que hace necesaria la existencia de la escuela. Y es a partir de allí, del dominio del conocimiento sistematizado, que se adquiere la conciencia de que la realización plena de los derechos humanos implica una organización social en la cual todos los seres humanos convivan armoniosamente en plena igualdad de hecho y de derecho.

Tema: *Formación de profesores a distancia*

Pregunta6: Según datos del Censo de la Educación Superior, en 2010 apenas el 31% de los profesores formados en cursos de licenciatura habían concluido la graduación en la modalidad a distancia. Ya en 2023, aproximadamente el 67% de los estudiantes de licenciatura estaban matriculados en cursos de EaD. En ese período, se observa un desplazamiento de la formación de profesores de los cursos presenciales hacia la modalidad a distancia. Ante la creciente expansión de la EaD y las presiones por una formación más pragmática y acelerada, ¿cuáles son las principales implicaciones de este contexto para la formación de profesores y la calidad de la enseñanza brasileña?

R.: Se debe tener claridad de que, por su propia naturaleza, la educación solo puede ser presencial. Como una actividad del orden de la producción no material en la que el producto no es separable del acto de producción, la educación se constituye, necesariamente, como una relación interpersonal implicando, por lo tanto, la presencia simultánea de los dos agentes educativos: el profesor con



sus alumnos. Y se sabe que una de las principales funciones de la educación es la socialización de los niños y jóvenes, lo que no puede realizarse con la enseñanza remota o a distancia y mucho menos con la enseñanza denominada doméstica.

Es importante, por lo tanto, distinguir, por un lado, entre los recursos que se utilizan en el proceso de enseñanza y, por otro lado, la enseñanza propiamente dicha. Como sabemos, en la enseñanza nosotros, los profesores, utilizamos diferentes recursos como libros, revistas, periódicos, pudiendo recurrir igualmente a películas, programas grabados de televisión y ahora también a videos y otros medios propiciados por la generalización del acceso a internet. En suma, los recursos disponibles se han ampliado significativamente con las nuevas tecnologías. Pero la enseñanza, propiamente, se da en la relación directa con los alumnos. Por lo tanto, una clase es producida y consumida al mismo tiempo: producida por el profesor y consumida por los alumnos. No existe, en este caso, el intervalo entre la producción y el consumo como ocurre en aquella modalidad de la producción no material representada por las artes como la pintura, la escultura, la música, la literatura, por ejemplo, en que un cuadro es producido por el pintor, una estatuilla por el escultor, una sonata o una canción por el músico, un libro por el escritor y luego esos objetos entran en la esfera del consumo por mediación del capital comercial.

Es, pues, de fundamental importancia distinguir entre los recursos utilizados para la producción de una clase y la clase propiamente dicha. Un profesor puede, sin duda, convertir su clase, una unidad de enseñanza, o incluso toda la disciplina que imparte en un libro, en una serie de videos, etc. Pero la clase, propiamente, ocurre en la relación presencial entre el profesor y los alumnos. He ahí la razón de que, en la enseñanza a distancia, se prevea la presencia de un tutor en el puesto de recepción en el cual los alumnos asisten a los videos producidos por los investigadores que actúan en las universidades. ¿Por qué es necesaria la presencia del "tutor"? Porque los asistentes de los videos, en condición de alumnos, necesitan la ayuda de un profesor para comprender mejor el contenido, para que les explique aspectos no entendidos y para esclarecer eventuales dudas. En ese caso, entonces, si podemos hablar de enseñanza en sentido propio, se trata de la relación presencial entre el



tutor y los estudiantes. Pero entonces, ya que el verdadero profesor es aquel que opera en el puesto de recepción realizando la relación pedagógica, debería haber concluido la licenciatura plena y recibir un salario equivalente al de los profesores universitarios. Sin embargo, son llamados tutores para dar a entender que no son ellos los profesores, sino los autores de los videos. Así, no necesitan tener formación específica para el magisterio de nivel superior y, por consiguiente, sus salarios no deben equipararse a los de la carrera universitaria. Es de esta forma, por lo tanto, al precio de la desfiguración del significado propio de la enseñanza y del rebajamiento de su calidad, que se logra la reducción de costos y, consecuentemente, el aumento de las ganancias en el proceso de reducción de la educación a una mercancía como las demás que entran en la relación de intercambio propia de la sociedad capitalista.

Es forzoso concluir, por lo tanto, que las nuevas tecnologías con el advenimiento de internet, por más avanzadas que sean, incluso con el surgimiento de la llamada inteligencia artificial, no justifican la sustitución de la enseñanza presencial por la enseñanza remota, híbrida o incluso por la EaD. Por lo demás, la tecnología, desde el origen del ser humano, no es otra cosa que la extensión de los brazos humanos con el objetivo de facilitar su trabajo. Y hoy, con el advenimiento de la automatización, toda la humanidad podría vivir confortablemente con pocas horas de trabajo diario, liberando tiempo disponible para el cultivo del espíritu, en el cual se incluye exactamente la relación pedagógica profesor-alumno en una enseñanza integral rica en plenas posibilidades, además de abrirse a las formas estéticas, es decir, a la apreciación de las cosas y de las personas por lo que son en sí mismas, sin otro objetivo que el de relacionarse con ellas. Lo que impide la generalización de ese estadio es la apropiación privada de los medios de producción, haciendo que, de medio de liberación de los individuos del trabajo pesado y de reducción del tiempo de trabajo socialmente necesario, la tecnología se convierta en instrumento de sometimiento de la fuerza de trabajo a un tiempo sin límite conduciéndola al agotamiento. Fue eso lo que ocurrió en la Revolución Industrial con la introducción de la maquinaria, lo que llevó a los trabajadores a destruir las máquinas. Pero las



máquinas vendrían a facilitar su trabajo y, por lo tanto, no eran sus enemigas. Sus enemigos eran los dueños de las máquinas que se servían de ellas para imponer un ritmo alucinante a la actividad de los trabajadores. Es esta situación la que se manifiesta ahora con las nuevas tecnologías expresándose en el fenómeno de la uberización del trabajo que, al final de la pandemia, tendió a agravarse con las empresas recurriendo al avance tecnológico para aumentar exponencialmente la explotación de los trabajadores en las diversas modalidades de producción económica.

En fin, corresponde proclamar, sin vacilación, la imprescindibilidad de la forma presencial en la educación, en general y, específicamente, en las instituciones de enseñanza superior. Y, por razón aún mayor, la forma presencial es imprescindible en el caso específico de la formación de profesores.

Tema: Pé-de-Meia Licenciaturas

Pregunta 7: Creado por el Decreto n. 12.358/2025, el programa Más Profesores para Brasil surgió como una forma de reconocer la importancia fundamental de los docentes en el aprendizaje de los alumnos y en la efectividad de las políticas educativas. Entre las estrategias adoptadas por el Gobierno Federal, se destaca el eje Pé-de-Meia Licenciaturas, que consiste en una ayuda financiera de R\$ 1.050,00 destinada a estudiantes que hayan obtenido un buen desempeño en el Examen Nacional de la Enseñanza Media y que opten por cursos presenciales de licenciatura. ¿Cuál es su posicionamiento respecto de políticas de formación de profesores como esta propuesta por el actual gobierno?

R.: No deja de ser loable esta iniciativa del gobierno federal de crear mecanismos de incentivo y medidas de mejora de las condiciones de formación y ejercicio del magisterio de la educación básica. No obstante, tales medidas no son suficientes, pues no llegan a atacar el problema principal derivado de la actual LDB, que procuraré evidenciar a continuación.



La LDB vigente propuso, en el Art. 62, los institutos superiores de educación, reglamentados por el Art. 63, para formar profesores de la educación básica, además de incluir el Curso Normal Superior para formar profesores para la educación infantil y para los primeros grados de la enseñanza fundamental. Pero ni la escuela normal superior ni los institutos superiores de educación fueron implantados, transformando esos dispositivos de la LDB en letra muerta. El resultado fue que toda la cuestión de la formación de profesores recayó predominantemente sobre el Curso de Pedagogía. Y, como ya señalé en la respuesta a la pregunta número 4, el gobierno FHC acabó incluyendo en la nueva LDB la posibilidad de que las empresas con fines de lucro actuaran en el campo de la educación. En consecuencia, emergieron complejos privados nacionales, luego adquiridos por complejos internacionales, abriendo cursos de pedagogía y de las demás licenciaturas predominantemente a distancia para formar profesores de la educación básica. Y, como las instituciones privadas persiguen lucro, impera la exigencia de reducir los costos, lo que implica, necesariamente, la caída de la calidad. Estamos, pues, en una situación en la que, si por un lado los cursos de pedagogía de estas instituciones privadas son de bajísima calidad, por otro lado también estamos teniendo dificultades para elevar el nivel de los cursos de pedagogía de las universidades públicas. Tal situación incidió fuertemente en la baja calidad de la formación de prácticamente la totalidad de los profesores que actúan en la educación básica pública de nuestro país.

Ante este cuadro he sugerido que debemos volver a la situación en la que solo las instituciones privadas sin fines de lucro puedan actuar en el campo de la educación. Y, además, he propuesto la creación de una red pública de formación de profesores de la educación básica centrada en las universidades públicas para rescatar la educación básica pública de la condición de rehén de las instituciones privadas de baja calidad que forman prácticamente la totalidad de sus profesores. Obviamente, esta medida deberá estar articulada con la fijación de los profesores en régimen de tiempo completo en una única escuela, destinando la mitad del tiempo a las clases y la otra mitad a la preparación



de clases, corrección de los trabajos de los alumnos y acompañamiento de los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje. Sin estas medidas, el “Programa Más Profesores para Brasil”, instituido por el Decreto N° 12.358, de 14 de enero de 2025, está destinado al fracaso.

Tema: El futuro de la docencia en Brasil

Pregunta 8: Profesor Saviani, según datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira, apenas el 3% de los alumnos de 15 años quiere ser profesor. Por otro lado, el número de docentes con 50 años o más creció un 109% entre los años 2009 y 2021. Con la falta de interés de los jóvenes por las licenciaturas y con el acentuado proceso de envejecimiento del cuerpo docente, surge la siguiente cuestión: ¿Existe futuro para la docencia en Brasil?

R.: En la respuesta a esta cuestión traigo a colación una argumentación que desarrollé anteriormente y que luego incorporé como el último capítulo, el Capítulo 12, denominado “La importancia de la educación en el proyecto de desarrollo del país”, del libro *O Lunar de Sepé: pasión, dilemas y perspectivas en la educación* (SAVIANI, 2013, p. 161-174). Se trata de una visión expresada por la mayoría de las personas, en especial por los dirigentes políticos, que afirman que vivimos en la llamada sociedad del conocimiento y que, en ese tipo de sociedad, la educación es la clave para la solución de todos los problemas. Ante ello decidí construir un argumento *ad hominem*, es decir, tomar las propias posiciones de los adversarios para proponer algo en lo que ellos nunca piensan. Consideré, entonces, que si la Primera Revolución Industrial promovió la transferencia de funciones manuales a las máquinas, lo que hoy está ocurriendo es la transferencia de las propias operaciones intelectuales a las máquinas. Por eso también se dice que estamos viviendo la “era de las máquinas inteligentes”, lo que pasa a exigir la elevación del nivel de calificación general como contrapartida a la eliminación de las calificaciones intelectuales específicas.



En este contexto, el proceso productivo pasa a depender cada vez más del dominio de las formas de pensamiento adquiridas por procedimientos educativos sistemáticos de tipo escolar, fenómeno que viene siendo traducido mediante la expresión “sociedad del conocimiento”, que está exigiendo un nuevo modelo de desarrollo económico. Por lo tanto, se impone promover el cambio del modelo de desarrollo económico. Hasta ahora el modelo ha tenido como eje el automóvil, lo que se evidencia en el fordismo, formulado a inicios del siglo XX en asociación con el taylorismo. A partir de entonces, el desarrollo económico mundial ha tenido como locomotora el automóvil, en torno al cual giran las demás actividades, no solo aquellas directamente vinculadas a él, como la industria de autopartes y de insumos primarios para su producción, sino también la industria de la construcción civil, la planificación urbana, la infraestructura de transportes, etc. Y cuando el patrón fordista entró en crisis en la segunda mitad del siglo XX, fue necesario buscar otra referencia que se encontró en el toyotismo, lo que representó una alteración interna al mismo modelo que, como se evidencia por su propia denominación, continuó centrado en el automóvil, con todos los efectos colaterales negativos de ello derivados: verticalización de las ciudades, congestión del tráfico, contaminación ambiental, calentamiento global, además de su carácter concentrador de la renta con la profundización de las desigualdades sociales.

El cambio de este eje hacia la educación permitirá un desarrollo con mayor distribución de la renta y estimulador de la igualdad social y, además de no presentar efectos colaterales negativos, ya trae consigo el antídoto frente a los efectos negativos, como se constata en la educación ambiental, educación para el tránsito, etc.

Todo el problema se resume, entonces, en la cuestión de la estrategia de desarrollo del país. Si queremos, de hecho, promover el desarrollo de Brasil, es preciso definir el factor estratégico a partir del cual todas las energías de la nación serán movilizadas.



Consideremos el reconocimiento consensual de que vivimos en la sociedad del conocimiento; de que en este tipo de sociedad la educación formal es la clave del éxito en todos los sectores de la vida social. Este discurso está en boca de la mayoría de las personas. Asumamos, pues, este consenso, lo que implicará elegir la educación como el factor estratégico de desarrollo del país. Es decir: el punto de partida del desarrollo será la inversión masiva en educación, lo que implica destinar a ella todos los recursos disponibles.

Procediendo así veremos que no se trata de poner los recursos para la educación en competencia con otras áreas necesitadas como salud, seguridad, carreteras, pobreza, previsión social, combate al hambre y al desempleo, vivienda, infraestructura energética, preservación ambiental, etc. Por el contrario, la educación será la vía elegida para atacar de frente y simultáneamente todos estos problemas.

En efecto, si ampliamos el número de escuelas, haciéndolas capaces de absorber a toda la población en edad escolar en los diversos niveles y modalidades de enseñanza, la industria de la construcción civil, con todos sus sectores asociados, como las industrias de producción de muebles, de aparatos sanitarios, etc., se dinamizarán. Si poblamos esas escuelas con todos los profesionales que necesitan, en especial con profesores a tiempo completo y bien remunerados, estaremos atacando directamente el problema del desempleo, pues se crearán millones de puestos de trabajo. Estaremos atacando el problema de la seguridad, pues retiraremos de las calles y del acoso del narcotráfico a todos los niños y jóvenes. Pero, principalmente, estaremos atacando todos los demás problemas, pues promoveremos el desarrollo económico. ¿Cómo? Pues bien, esos millones de personas actuando en las escuelas y recibiendo altos salarios, ¿qué harán con el dinero recibido? Evidentemente, no lo guardarán bajo el colchón. Ese dinero no será retirado del proceso económico. Por el contrario, moverá la rueda de la economía por medio del consumo, que activará el comercio, que a su vez activará el sector productivo (industria y agricultura), que producirá más y contratará a



más personas. Claro. Es probable que parte de esos recursos sea ahorrada. Pero también en ese caso ese ahorro no será guardado en los domicilios. Al incorporarse a los diversos mecanismos de aplicación financiera, dicho ahorro también activará la economía, componiendo una diversificada cesta de recursos que financiará los más diferentes emprendimientos enumerados en el proyecto de desarrollo del país, tales como programas habitacionales, obras de infraestructura, además de los diversos mecanismos de crédito de los cuales recurren las empresas y las personas físicas para financiar sus iniciativas de producción y consumo.

La implementación de este nuevo modelo de desarrollo provocará el crecimiento exponencial de la recaudación de impuestos. Con ellos el Estado podrá resolver los problemas de infraestructura no solo de transporte, sino también de energía, abastecimiento, medio ambiente, saneamiento, etc., y hacerse cargo de los programas sociales destinados a los ahora reducidos grupos no incluidos en este amplio proceso de desarrollo general del país. Y, por supuesto, se resolverá también el problema de la calidad de la educación: transformada la docencia en una profesión socialmente atractiva en razón de la sensible mejora salarial y de las condiciones de trabajo, serán atraídos muchos jóvenes dispuestos a invertir sus recursos, tiempo y energías en una alta calificación obtenida en carreras de larga duración y en cursos de posgrado. Con un cuerpo docente altamente calificado formaremos a los tan proclamados ciudadanos conscientes, críticos, creativos, esclarecidos y técnicamente competentes para ocupar los puestos del efervescente mercado de trabajo de un país que estará recuperando, a pleno ritmo, su capacidad productiva. Se habrá creado, por este camino, el tan deseado círculo virtuoso del desarrollo.

La adopción de la educación como eje del proyecto de desarrollo nacional deja, así, el terreno de la utopía para convertirse, en las condiciones actuales, en una exigencia objetiva del propio proceso de desarrollo económico, en vista del actual estadio alcanzado por el avance de las fuerzas productivas.



Es solamente por este camino que aseguraremos el interés de los jóvenes en convertirse en profesores, pudiendo entonces responder resueltamente: Sí. Existe futuro para la docencia en Brasil.

Obviamente, esto implica la superación del capitalismo por el socialismo. En efecto, en este orden social capitalista en el cual impera la primacía del lucro sobre las necesidades humanas, no hay lugar para la centralidad de la educación exigida por el alto grado de desarrollo de las fuerzas productivas que nos condujo a esta “era de las máquinas inteligentes”.

En fin, estas son las consideraciones que se me ocurren en respuesta a las preguntas formuladas.



Cómo 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>.

Enviado el: 26 de septiembre de 2025

Aceptado en: 12 de diciembre de 2025

Publicado en: 02 de febrero de 2026



CRediT

| | |
|------------------------------|--|
| Reconocimientos: | Agradecemos al Profesor Dermeval Saviani por concedernos esta entrevista. |
| Financiación: | Fundação Araucária (FA) y Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). |
| Conflicto de intereses: | Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito. |
| Aprobación ética: | No aplicable |
| Contribución de los autores: | SAVIANI, D.: conceptualización, curaduría de datos y análisis formal; TIROLI, L. G.: elaboración de las preguntas, transcripción de los datos, organización de la información y revisión del texto; SANTOS, A. R. de J.: curaduría de datos, análisis formal y revisión del texto. |

Equipo Editorial

| | |
|-----------------------------------|---|
| Editor de sección: | Quenzia Vieira Lopes |
| Miembro del equipo de producción: | Junior Peres de Araújo |
| Asistente editorial: | Giovanna Martins Capaci Rodrigues |
| Maquetación y Diseño: | Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico |

