

DERMEVAL SAVIANI

Graduado em Filosofia (1966) e doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Em 1986, obteve o título de livre-docente, e, em 1991, foi aprovado no Concurso de Professor Titular de História da Educação da UNICAMP. Professor Emérito da UNICAMP e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR).

Seus principais temas de pesquisa são: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação e história da escola pública.

Expressão Sindical: No livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* o Sr. define o trabalho educativo como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A chamada “globalização” tem impactado os valores que tendiam a orientar os mundos do trabalho, a sociedade, as noções de humano / humanidade e, claro, a formação escolar e as equipes pedagógicas. Quais as possibilidades objetivas que as escolas têm, hoje, de “produzir humanidade”? Não seria tarefa demasiada para a escola, já que ela é parte de uma estrutura que, para sustentar-se, não precisa “produzir humanidade”?

Dermeval Saviani: A mencionada definição do trabalho educativo tem caráter geral e se reporta ao significado da educação ao longo da história da humanidade nos diferentes tipos de sociedade. A escola, enquanto integrante do processo da educação, participa, na sua especificidade, do conteúdo expresso naquela definição. É preciso observar, porém, que, de acordo com os diferentes modos de produção da existência humana, configuram-se determinados tipos de sociedade que atribuem à educação e à escola uma significação determinada. Com a divisão da sociedade em classes sob o capitalismo, a educação recebeu uma determinação particular marcada pelo conflito entre as classes fundamentais. Nessas condições, aquele significado geral da educação expresso na definição citada tende a ser negado na mesma proporção em que esse tipo de sociedade, em lugar de concorrer para a promoção da humanidade em seu conjunto, submete a maioria dos seres humanos a um processo de dominação e exploração pela minoria que detém a propriedade dos meios de produção e, assim, controla a sociedade em suas várias dimensões – econômica, social, política, cultural e pedagógica. Daí as dificuldades da escola em cumprir seu papel educativo; daí também a necessidade de reafirmar o significado da educação, buscando integrá-la no processo mais amplo de transformação da sociedade em direção à abolição da apropriação privada, o que permitirá colocar as conquistas da humanidade em benefício de todos os seus membros.

ES: O Plano de Desenvolvimento da Educação, recentemente divulgado pelo governo federal, estabelece uma série de projetos, intervenções e intenções. Como o Sr. avalia suas linhas gerais e intencionalidades?

DS: O PDE pode ser visto como uma tentativa do governo de responder aos clamores da sociedade no que se refere aos graves problemas de qualidade da escola básica pública. Iniciativa válida, já que procura centrar o foco na qualidade construindo instrumentos de aferição do nível de eficácia do ensino ministrado (caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA) e se voltar, precipuamente, para as administrações municipais em que se detecta ponto de estrangulamento do ensino fundamental. Mas o Plano apresenta deficiências graves nas questões centrais do financiamento e do magistério. A base de sustentação financeira do Plano é o FUNDEB, que, entretanto, não significou aumento dos recursos; ao contrário, se o número de estudantes atendidos pelo Fundo aumentou de 30 milhões para 47 milhões (56,6%), o seu montante passou de R\$ 35,2 bilhões para R\$ 48 bilhões, apenas 36,3%. A complementação da União também não implicou acréscimo. Antes, ela deveria entrar com pelo menos 30% de seu orçamento; ora, o orçamento do MEC para 2007, após o corte de R\$ 610 milhões imposto pela Fazenda, é de R\$ 9,130 bilhões, logo, 30% corresponderiam a R\$ 2,739 bilhões. No entanto, a complementação prevista da União para 2007 se limita a 2 bilhões. Quanto ao magistério, é consenso o reconhecimento de dois requisitos fundamentais: condições de trabalho e salário/formação. O PDE cuidou da questão salarial definindo um piso de R\$ 850,00, valor corrigido pela inflação sobre um salário de R\$ 300,00 proposto em 1994. Esse valor correspondia a 4,28 salários mínimos; em relação ao salário mínimo atual, representa 2,23 vezes. Além disso, prevê-se sua implantação gradativa, chegando apenas em 2010 aos R\$ 850,00. Significa importante aumento para as regiões em que os salários se encontram muito depreciados, mas é preciso ter presente que tais salários se referem, em geral, a jornadas de 20 horas semanais, enquanto o projeto do novo piso supõe uma jornada de 40 horas. Com relação às condições de trabalho, a questão principal, não contemplada pelo PDE, diz respeito à carreira profissional dos professores. Dever-se-ia propor a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, para fixar os professores nas escolas, com presença diária e identidade com elas. E ainda destinar 50% da jornada para as aulas e o restante para permitir a participação do professor na gestão da escola, na elaboração do projeto pedagógico, nas reuniões de colegiado, no atendimento à comunidade e, principalmente, na orientação dos estudos do alunado em atividades de reforço. Para a formação docente, o PDE recorre à Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecendo cursos a distância de formação inicial e continuada dos professores. Não nego que o EAD possa ser utilizado com proveito no enriquecimento dos cursos de formação de professores. Tomá-lo, entretanto, como a base desses cursos não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas preferencialmente na forma de universidades.

ES: Em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, o Sr. ressalta que o PDE está embasado numa lógica de mercado contemplada, por exemplo, na “pedagogia das competências”. Os PCNs já não acenavam nessa direção?

DS: Sim. Embora na gestão atual o MEC esteja procurando atacar questões básicas relativas à qualidade do ensino que foram transcuradas pela administração anterior, a lógica de base não foi alterada, mesmo porque ela decorre de uma política econômica que o governo Lula continuou. Tanto assim que o PDE foi proposto em sintonia com o grupo de empresários que lançou, em setembro de 2006, o Compromisso Todos pela Educação. Portanto, ainda que os PCNs não integrem o arsenal dos recursos de política educativa do atual ministro, a lógica subjacente a eles é a mesma que sustenta o PDE.

ES: Pesquisa coordenada pelo Sr. no início da década de 80 identificou quatro concepções filosóficas orientadoras das práticas educacionais no Brasil: a) humanista tradicional; b) humanista moderna; c) analítica e d) dialética. Como vê, hoje, a presença e o embate entre essas concepções no planejamento educacional e na prática escolar?

DS: Abordo essa questão em meu novo livro *História das idéias pedagógicas no Brasil*, que será lançado em setembro. Na Conclusão, retomo, em três atos, o drama do professor descrito no livro. Primeiro ato: o professor tinha a cabeça escolanovista, mas era obrigado a atuar nas condições tradicionais; segundo ato: nessas condições sobrevém a ele a tendência tecnicista, instando-o a ser eficiente e produtivo; terceiro ato: ao mesmo tempo, a visão crítico-reprodutivista veio mostrar que, na crença de estar formando indivíduos autônomos, o professor estava reproduzindo a ordem vigente e, assim, contribuindo para reforçar os mecanismos de exploração. Como as pedagogias contra-hegemônicas formuladas nos anos 80 não tiveram força para reverter esse quadro, nos 90 o professor entra no quarto e atual ato de seu drama: ainda se pede a ele eficiência e produtividade, mas agora sem seguir um planejamento rígido; não é preciso pautar sua ação por objetivos predefinidos e regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente, num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem referidos a aspectos fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil e flexível que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício da docência, lançando mão da reflexão sobre a própria prática, eventualmente apoiada em cursos rápidos, ditos também “oficinas”. Estas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam em doses homeopáticas as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. É a concepção produtivista que, hegemônica desde a década de 70, é agora refuncionalizada numa espécie de neoprodutivismo.

ES: Há pelo menos três décadas, a oferta de educação superior tem sido coberta, majoritariamente, pelas instituições privadas, tornando-as as maiores contratantes de professores. De que forma essa situação reflete a queda na qualidade do ensino/da formação, a ampliação de vínculos acrílicos com os mercados, a destituição do lugar acadêmico da extensão e da pesquisa e a precarização do trabalho docente?

DS: De fato, esses aspectos estão interligados. Como a maioria das instituições privadas de ensino superior se guia pelos mecanismos de mercado, não contemplando institucionalmente a pesquisa, o ensino ministrado resulta numa formação precária. E como a maioria dos professores que lecionam na educação básica pública é formada nessas instituições, isso se reflete na baixa qualidade desse nível de ensino, dando origem a um círculo vicioso que não poderá ser revertido pelas políticas paliativas até agora postas em prática.

ES: O ensino técnico e tecnológico vem sendo considerado um tipo de formação, respectivamente, média e superior mais adequado às expectativas dos jovens de ingresso no mercado de trabalho. Tais opções representariam a perda de prestígio do ensino de natureza propedêutica, teórica e humanista, em favor do ensino instrumental e prático?

DS: Num contexto como o atual, no qual o indivíduo não pode esperar, das oportunidades escolares, acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade, a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, mas não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi refuncionalizada, com isso alimentando a busca de produtividade na educação. Nessa situação, acaba por prevalecer um clima pragmático, individualista e imediatista, sendo compreensível a expectativa favorável a um ensino que estabeleça uma ponte direta e imediata com a ocupação de determinados postos no mercado de trabalho. Mas, assim procedendo, não será possível formar indivíduos autônomos e cidadãos conscientes e, portanto, profissionais socialmente competentes como se apregoa tanto nos discursos políticos quanto nas justificativas das medidas de política educacional e nos documentos legais. Contra essa tendência, parece-me necessário insistir na idéia gramsciana de uma escola unitária que promova, até o fim do ensino médio, uma formação geral de tipo “desinteressado” que culminaria na escola criativa, entendida como o momento em que o educando atinge a autonomia.

ES: É improvável realizar mudanças na educação pública brasileira sem o apoio dos professores. No entanto, as sucessivas investidas contra a escola e contra a dignidade social e profissional dos docentes parecem ter esvaziado as possibilidades de protagonismo do professorado, especialmente na formulação de políticas para a educação. De outro lado, a educação a distância (contemplada no PDE) vem conquistando terreno e embasando iniciativas que põem o professor na condição de tutor, monitor ou palestrante. Como o Sr. vê o futuro da profissão?

DS: Inegavelmente, esse é o ponto nodal. Sem encarar frontalmente o problema do magistério nenhuma reforma educacional terá chances de êxito. Trata-se de criar a carreira do magistério da educação básica tendo como itens básicos um piso salarial substantivamente elevado em relação ao atual e jornada em tempo integral numa única escola, com 50% do tempo dedicado à docência e a outra metade distribuída pelas demais atividades. Quanto à formação, deve ser provida por meio de cursos presenciais regulares e de longa duração, ministrados por universidades que encarem a pesquisa sobre o magistério e a formação docente como prioridade. Os dois aspectos, carreira e formação, estão interligados. Com efeito, salários dignos e condições de trabalho satisfatórias definem um status social elevado para o magistério. Transformada a docência numa profissão socialmente atraente em razão dessas melhorias, para ela convergirão 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. Não é isso o que ocorre hoje, de certo modo, com a medicina?

ES: Pautemos os sindicatos docentes: que estratégias de luta e que bandeiras poderiam ser suficientemente mobilizadoras para que o sindicato possa recuperar presença e importância no interior das lutas sociais, ou, em outras palavras, sua condição de intelectual coletivo?

DS: Penso que uma estratégia de luta possível para os sindicatos deveria apoiar-se no discurso que está na boca da maioria das pessoas, com destaque para empresários e políticos, que define a educação como a prioridade das prioridades. Na conclusão de meu livro *Da nova LDB ao FUNDEB* assim me refiro a essa estratégia: consideremos o reconhecimento consensual de que vivemos na sociedade do conhecimento e de que nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a se fechar; consideremos que sem essa chave os indivíduos ficam excluídos e as organizações e as empresas perdem em produtividade e competitividade. Assumamos, pois, esse consenso, elegendo a educação como o fator estratégico de desenvolvimento do país. Não se trata de a educação competir por recursos com outras áreas; ao contrário, ela será a via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos esses problemas. Se ampliarmos o número de escolas e as tornarmos capazes de absorver toda a população em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino, se povoarmos essas escolas com todos os profissionais de que necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, atacaremos diretamente o desemprego, pois serão criados milhões de empregos. Atacaremos o problema da segurança, ao retirar das ruas e do assédio do tráfico de drogas muitas crianças e jovens. E, principalmente, atacaremos todos os demais problemas, já que estaremos promovendo o desenvolvimento econômico, uma vez que esses milhões de pessoas com bons salários irão consumir e, com isso, ativar o comércio, que por sua vez levará o setor produtivo a produzir e contratar mais. Isso provocará o crescimento exponencial da arrecadação de impostos com os quais o Estado poderá resolver o problema da infra-estrutura e, claro, o da qualidade da educação. Com um quadro de professores altamente qualificado formaremos os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do hoje fervilhante mercado de trabalho. Estaria criado o desejado círculo virtuoso do desenvolvimento. Creio que em torno dessa bandeira os sindicatos poderiam realizar sucessivas manifestações, organizar grupos de pressão junto ao Congresso, aos governos e às empresas, inclusive as do ensino, acionar os vários veículos de comunicação e muitas outras iniciativas. Está lançada a sugestão.

ES: No caso da formação de professores no Brasil, tudo leva a crer que essa tarefa tem de ser urgentemente requalificada, para que a escola básica possa apresentar melhores resultados – afinal, o professor ensina mal porque foi mal formado. A quem caberia essa iniciativa e como o Sr. vê as atuais perspectivas de políticas voltadas a essa questão? Mais: tendo em vista que apenas 3% dos professores que atuam na educação básica são formados nas universidades públicas, não seria o caso de chamá-las à responsabilidade?

DS: O ministro Haddad informou que está criando na CAPES uma comissão permanente para traçar as linhas da formação de professores, em nível superior, para toda a educação básica. Dependendo dos recursos investidos, da composição dessa comissão e das diretrizes formuladas, essa iniciativa pode dar resultados positivos. A proposta que eu havia feito em 1997, para o Plano Nacional de Educação, previa a duplicação imediata dos atuais 4%, aproximadamente, do PIB investidos em educação para 8%. Isso valeria para municípios, estados e União. No caso da União, sugeri que fosse utilizado o montante correspondente a 4% para manter os atuais compromissos do MEC com universidades e escolas técnicas federais, dividindo-se a parcela adicional em duas partes iguais: a primeira se destinaria à educação básica, para que a União cumprisse a função de apoio técnico e financeiro, suprimindo as deficiências locais; a segunda constituiria um fundo para financiar projetos das universidades na realização das metas definidas no PNE. Penso que o primeiro e mais prioritário projeto a ser bancado com esses recursos seria o de formação do magistério. Eis o caminho para chamar à responsabilidade as universidades públicas, engajando-as fortemente no processo de formação de professores para a educação básica de todo o país.

ES: O Sr. concorda com a avaliação de que as reformas da educação superior implantadas a partir dos anos 90 tinham o objetivo de

estabelecer um setor privado de massas para atendimento de um ensino de corte mais técnico e profissionalizante e, nesse passo, preservar a atuação das universidades públicas na pesquisa e na formação das elites?

DS: Sem dúvida. Expliquei isso no livro *A nova lei da educação* quando me referi à política de ensino superior do governo FHC, marcada pelo binômio “universidades de ensino” *versus* “universidade de pesquisa”. Pretendia-se implantar essa orientação mediante emenda constitucional que removesse a exigência de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Como isso não foi possível, utilizou-se o subterfúgio da mudança de terminologia e foram criados por decreto os centros universitários. Estes se dedicariam a um bom ensino, estariam dispensados de pesquisa, mas gozariam das prerrogativas universitárias, entre elas a autonomia. E o próprio mercado já encontrou uma forma de, se não convencer, ao menos confundir a população de que se tratava, de fato, de universidades: o prefixo “Uni” compoendo as siglas identificadoras dos centros universitários projeta esse entendimento.