

ENTREVISTA COM O PROFESSOR DOUTOR JÚLIO EMILIO DINIZ-PEREIRA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Marilda Pasqual Schneider*
Maria de Lourdes Pinto de Almeida**

Doutor Júlio Emilio Diniz-Pereira é Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área de conhecimento Sociologia do Currículo e da Formação de Professores. Seus estudos oferecem importantes recursos teóricos e conceituais para compreender a profissão docente e a formação de professores. É autor de vários livros e capítulos de livros, destacando-se, entre eles, *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*, publicado no ano 2000 pela Editora Autêntica, e *How the Dreamers are Born: Struggles for Social Justice and the Identity Construction of Activist Educators in Brazil*, publicado em 2013 pela Peter Lang. Desde 1993 desenvolve pesquisas sobre as políticas públicas de formação de professores, profissão e profissionalidade docente no Brasil, na América Latina e em outros países. A entrevista a seguir foi motivada pela participação do Professor Júlio Diniz no IV Colóquio Internacional de Educação, realizado entre 22 e 24 de setembro de 2014, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), no qual proferiu a Conferência *Formação Docente para a Diversidade*.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores. Modelos de formação. Valorização docente.

Marilda/Maria (M/M): Em um texto publicado em 2011 pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o senhor afirma que o Brasil vive, há algum tempo, “uma profunda crise da profissão docente”. Na sua opinião, quais as causas dessa crise?

* Pós-doutora em Política Educativa pela Universidade do Minho, Portugal; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora do Programa de Mestrado da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Rua Antonio Pinto, 235, Alvorada, 35334400, Videira, Santa Catarina, Brasil; marilda.schneider@unoesc.edu.br

** Pós-doutora em Políticas Educacionais e em Ciência Tecnologia e Sociedade pela Universidade Estadual de Campinas; Doutora em Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas; malu04@gmail.com

Júlio Emílio Diniz (JED): Em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer a oportunidade de ser entrevistado por duas colegas que realizam um trabalho maravilhoso no Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc, em Santa Catarina, e que eu tive o privilégio de conhecê-lo de perto por meio de uma rápida visita à Universidade, neste mês de setembro.

Em relação à pergunta propriamente dita, realmente, convive-se, no Brasil, há algum tempo, com uma profunda crise da profissão docente. A situação está suficientemente radiografada, por meio de investigações acadêmicas e de estudos realizados por órgãos de pesquisa do próprio Governo federal. Há, por exemplo, um déficit de professores minimamente qualificados – ou seja, conforme a legislação atual, com, no mínimo, ensino médio completo para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental e com, no mínimo, licenciatura plena para atuar nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio –, de algumas áreas específicas (Física, Química, Biologia, Matemática, etc.), para atender às escolas de algumas regiões do país. Além disso, há ainda uma alta rotatividade de professores em algumas escolas em razão do elevado índice de abandono da profissão ou do afastamento temporário desses profissionais, geralmente por problemas de saúde, muitas vezes, relacionados ao próprio trabalho docente. Existem também professores concursados que foram desviados de função e não trabalham mais diretamente nas escolas ou nas salas de aula, pelos mais variados motivos. É também comum encontrar professores formados e concursados para trabalharem um conteúdo específico que, às vezes, são obrigados a assumir aulas de outras disciplinas para as quais não foram preparados em seus cursos de licenciatura a fim de se resolver um problema “emergencial” da escola. Soma-se a isso a diminuição da procura pelos cursos de formação de professores pelas gerações mais jovens – o que pode agravar ainda mais essa situação em médio ou longo prazo.

Mas é importante ressaltar que essa crise do magistério é sentida de diferentes maneiras, dependendo da escola que estamos nos referindo. Ela é muito mais forte nas escolas públicas de periferia dos grandes centros urbanos e também nas escolas do campo, ou seja, nas escolas que atendem os filhos das classes populares e das classes trabalhadoras, do que nas escolas de elite desse país. Dificilmente você encontrará o fenômeno da alta rotatividade de professores, cada vez mais comum nas escolas públicas de periferia, nas instituições de ensino que atendem os filhos das classes mais abastadas desse país. Nessas instituições, será quase impossível encontrar um professor de Educação Física dando aulas de Matemática – como já acontece com certa recorrência em escolas públicas do país. Ou ainda, raramente você testemunhará

nas escolas de elite a contratação de profissionais não habilitados para o magistério para “taparem o buraco” deixado pela ausência de algum professor. As classes pobres e trabalhadoras que sofrem com a negação do seu direito à moradia digna, a saneamento básico, a serviços de atendimento à saúde de qualidade, à segurança pública, etc. são as mesmas que, via de regra, não têm assegurado o direito a boas escolas públicas com profissionais minimamente qualificados.

As causas dessa crise também são bem conhecidas. Elas estão fundamentalmente relacionadas às condições salariais e de trabalho da maioria dos(as) professores(as) brasileiros(as). Os investimentos em Educação no Brasil não acompanharam o próprio crescimento do sistema público de ensino do país, a partir dos anos de 1980. Apenas muito recentemente que se observou um crescimento mais significativo dos investimentos públicos em Educação e, mesmo assim, como sabemos, há ainda muito desvio de dinheiro ao longo do caminho e as escolas públicas brasileiras, via de regra, ainda sofrem com uma situação bastante comum: os poucos recursos disponíveis. A lei que criou o piso salarial dos professores no Brasil é de 2008 e, ainda hoje, há estados e municípios que se recusam a cumprir esse imperativo legal. Não pagam sequer o mínimo! Ainda convivemos com a situação absurda em que o pipoqueiro, no lado de fora da escola, consegue fazer mais dinheiro do que a remuneração dos(as) professores(as) que estão dentro das escolas dedicando-se à educação de nossas crianças, de nossos adolescentes, jovens e adultos em processo de reescolarização. O trabalho docente no Brasil, em geral, é bastante desgastante em razão das duplas ou triplas jornadas, do excessivo número de aulas por semana, do grande número de alunos em sala de aula e das condições físicas de muitas escolas e de muitas salas de aula. Soma-se a isso a implementação de políticas educacionais e curriculares que concebem os(as) professores(as) como meros “tarefeiros”. O magistério tornou-se, então, pouco interessante e pouco atrativo para as novas gerações, não apenas pelas condições salariais e de trabalho da maioria dos(as) professores(as), mas também em razão da perda gradativa de autonomia profissional – que, obviamente, é sempre relativa – e do crescente abandono da condição dos(as) educadores(as) como intelectuais. Portanto, além de melhorar consideravelmente as condições salariais e de trabalho dos profissionais da educação, é preciso resgatar urgentemente essa dimensão intelectual da profissão docente.

M/M: Em sua Meta 15, o Plano Nacional de Educação, aprovado para os próximos 10 anos (2014-2024), prevê que no prazo de um ano de vigência do PNE seja garantida a política nacional de formação dos profissionais da educação,

“assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Qual o seu ponto de vista sobre essa meta? Considera possível seu cumprimento no prazo previsto?

JED: Em primeiro lugar, é preciso ressaltar a importância desse documento: o Plano Nacional de Educação (PNE). Ele é uma conquista da sociedade brasileira! Desde 1930, já se reivindicava nesse país, por meio do Movimento dos Pioneiros da Educação Brasileira, um plano e um sistema nacionais de educação. Apesar de previsto no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, o plano nacional de educação, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação, foi aprovado apenas em 2001, para orientar políticas, programas e ações no período de 2001 a 2011, e agora, novamente, em 2014, para orientar as decisões a serem tomadas, na área Educacional, no período de 2004 a 2014. Percebe-se, então, que esse último PNE (2014-2024) substitui, com atraso, o PNE anterior (2001-2011), ou seja, houve um “hiato” de dois, três anos entre a vigência do PNE anterior e a do atual. Além disso, para a aprovação dessa última versão do PNE, tentou-se construir uma estrutura bastante democrática e de participação popular para a redação do documento, por meio da realização de fóruns municipais e estaduais, que, por sua vez, desembocariam na Conferência Nacional de Educação (Conae 2014) que acabou não acontecendo e frustrou todos(as) aqueles(as) que participaram das discussões sobre esse documento em nível municipal e/ou estadual.

A Meta 15 diz respeito, então, à política nacional de formação dos profissionais da educação e prevê que, já em 2015, “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” Obviamente, será impossível cumprir essa meta no prazo previsto. Ou será que não consideraram a educação infantil como parte da educação básica? Como sabemos, na educação infantil concentra-se o maior número de pessoas que não têm formação em nível superior. Mesmo se não considerarem a educação infantil como parte da educação básica – o que seria um absurdo! –, ainda assim, dificilmente cumprirão essa meta em um prazo tão curto! O número de “professores leigos” que atuam nas salas de aula das escolas brasileiras é ainda relativamente grande. Independente disso, devemos prestar atenção não apenas na meta em si, mas nas estratégias para atingi-la. E a Estratégia 15.9 é bastante clara ao se referir à implementação de “[...] cursos e programas especiais para assegurar a formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atu-

ção, aos docentes com formação em nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em áreas diversas da de atuação docente, em efetivo exercício.” Ou seja, a resposta virá por meio do fortalecimento e da ampliação do Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), que antes existia apenas na modalidade presencial e agora existe também na modalidade a distância. Como se sabe, o Parfor oferece cursos de “Primeira Licenciatura” para aqueles(as) que atuam no magistério e não têm curso superior, de “Segunda Licenciatura”, para aqueles(as) que atuam em uma área distinta da sua Licenciatura inicial, e cursos de “Formação Pedagógica”, para os graduados não licenciados. Mais uma vez, na história da educação brasileira, trabalha-se com a lógica do aligeiramento na formação de professores. A preocupação parece centrar-se na melhoria das estatísticas, dos números, e não da formação em si ou se essa *certificação* “em nível superior” trará realmente algum impacto positivo sobre a aprendizagem das crianças, dos adolescentes, dos jovens ou adultos em processo de reescolarização. Isso sem mencionar o potencial impacto negativo que políticas como essa, que abrevia e simplifica a formação, podem ter na profissionalização do magistério.

M/M: Ainda sobre o novo PNE, a Meta 18 consiste em “assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”. O que seria necessário, na sua opinião, em termos de plano de carreira, para atrair jovens para a carreira docente?

JED: O que eu desejo para os(as) professores(as) da educação básica é uma situação semelhante à que temos hoje na carreira do magistério do ensino superior – estou me referindo às universidades públicas federais. Em primeiro lugar, a dedicação exclusiva a uma única instituição de ensino seria uma conquista importante. Isso, obviamente, com a garantia de salários dignos que assegurassem tal dedicação a uma única escola! O que, na verdade, poderia acabar, de uma vez por todas, com as jornadas duplas e triplas de trabalho de professores(as) da educação básica. A existência de classes e de níveis na carreira, com progressões verticais e horizontais e, por via de consequência, sucessivos aumentos salariais à medida que os docentes avançassem na carreira também seria algo muito importante. Além disso, também seria fundamental uma carga horária reduzida em sala de aula com, *no máximo*, 12 horas semanais de-

dicadas ao ensino. O restante do tempo (ou seja, *o mínimo* de 28 horas!) deveria ser utilizado para planejamentos individuais e coletivos, estudos individuais ou coletivos e, principalmente, para a sistematização de suas pesquisas sobre a própria prática docente e publicações para a socialização desse conhecimento. E ainda, os(as) professores(as) da educação básica deveriam ter assegurado o direito de se afastarem de tempos em tempos, com remuneração integral e bolsas de estudo, para a qualificação profissional.

Não menos importante seria a estrutura física das escolas. Prédios bonitos e confortáveis, com espaços que propiciassem uma aprendizagem efetiva dos alunos e uma convivência agradável das pessoas. Escolas dotadas de boas bibliotecas, teatros, ateliês, laboratórios, salas multimídia, quadras esportivas, piscina, etc. e que funcionassem como verdadeiros “centros culturais” em suas cidades e em seus bairros, estando abertas, inclusive nos finais de semana, para toda a comunidade. Salas de aula espaçosas, bem iluminadas, bem equipadas e climatizadas (e/ou bem arejadas), com um número reduzido de alunos – não mais do que 25 alunos por sala de aula! Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, esse número deveria ser ainda menor!

Apesar de achar as ideias do Senador Cristóvão Buarque um pouco excêntricas, não considero absurda a defesa que ele faz da federalização das escolas de educação básica no Brasil. Imaginem se tivéssemos em nosso país, em todo o território nacional, escolas tão confortáveis como as agências do Banco do Brasil, por exemplo? Se tratam o dinheiro dos correntistas com todo esse conforto e carinho, por que não fazer o mesmo com as nossas crianças, os nossos adolescentes, os nossos jovens e os adultos em processo de reescolarização? Aliás, uma pessoa sairia hoje de São Paulo com a família e se mudaria para Porteirinha, no Norte de Minas Gerais, caso ela fosse aprovada em um concurso público do Banco do Brasil. Muito provavelmente, essa mesma pessoa não faria o mesmo caso ela fosse aprovada em um concurso público para professor(a). Mas se tivéssemos uma carreira nacional, com salários dignos e boas condições de trabalho, inclusive em relação ao ambiente físico das escolas, nós encontraríamos pessoas dispostas a deixar os grandes centros para trabalhar em cidades menores e em regiões mais afastadas do país.

Se você pensa que isso não passa de um sonho, na verdade, essa realidade já existe hoje nas poucas escolas públicas federais de educação básica no Brasil – os chamados “Colégios de Aplicação” de algumas universidades federais. Os(as) professores(as) que lá trabalham têm dedicação exclusiva, possibilidade de progredir

na carreira em função dos títulos e do tempo de exercício da profissão, afastamentos remunerados para qualificação profissional, carga horária reduzida em sala de aula, etc.

E mesmo que ainda assim você considere tudo isso um sonho, como dizia Raul Seixas, na música *Prelúdio*: “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só; mas sonho que se sonha junto é realidade.”

M/M: Em artigo publicado em 2014 pela Revista Educação em Foco, o senhor afirma que os paradigmas que têm orientado práticas e políticas de formação docente no Brasil e em outros países estão baseados, de um lado, no modelo da racionalidade técnica e, de outro, no da racionalidade prática ou crítica. Aponta, como desafio, a necessidade de ruptura com propostas de formação baseadas na racionalidade técnica. Pois bem, o senhor acredita realmente que um processo formativo pautado em uma racionalidade crítica possibilita preparo adequado e suficiente para as demandas inerentes ao trabalho do professor? Como isso se daria na prática?

JED: Essa é uma discussão teórica extremamente importante sobre diferentes modelos de formação de professores que, estejamos conscientes ou não, orientam os nossos programas e as nossas práticas de formação docente. Como sabemos, por meio da literatura da área, o modelo que predominantemente orienta os programas e as práticas de formação de professores é o da racionalidade técnica. Esse é o modelo que reforça aquilo que eu chamo de “visão aplicacionista” na formação de professores, ou seja, que separa e hierarquiza teoria e prática, que supervaloriza a teoria em detrimento da prática, que concebe a prática como mero locus de “aplicação” de conhecimentos teóricos. Como já discuti em publicações anteriores, em que cito trabalhos do educador estadunidense John Dewey do início do século passado, tal visão está fortemente arraigada nas cabeças das pessoas da assim chamada “cultura ocidental” porque foi herdada da sociedade grega clássica e ainda hoje é reproduzida por meio de nossos discursos e práticas. Não é tão simples assim romper definitivamente com o modelo da racionalidade técnica na formação profissional e, mais especificamente, na formação de professores! A pesquisa que desenvolvi sobre a reforma das licenciaturas na UFMG, após a aprovação das diretrizes curriculares para a formação dos professores da Educação Básica (Resoluções ns. 1 e 2/2002), mostrou claramente que alguns cursos alteraram a tradicional “fórmula 3+1” para fórmulas “2,5+1,5” ou “2+2”, mas definitivamente não conseguiram, por meio dessas alterações na fórmula tradicional, romper com o modelo da racionalidade técnica. Mas, apesar de difícil, não acredito que seja impossível pensar em programas de formação de professores que se baseiem em outros modelos – como o

da racionalidade prática ou da racionalidade crítica. Temos que olhar de perto o que está acontecendo, por exemplo, em vários programas de formação de educadores indígenas e de educadores do campo no Brasil, com a adoção da chamada “Pedagogia da Alternância”, para sabermos se tais programas realmente oferecem alternativas em relação ao modelo tradicional. Que alternativas são essas? Os saberes construídos no assim chamado “Tempo Comunidade” realmente orientam e se integram com aquilo que será trabalhado no assim chamado “Tempo Escola”? Se sim, como? Além disso, as assim chamadas “Licenciaturas Interdisciplinares” realmente representam um avanço em relação ao modelo tradicional ou é apenas mais uma estratégia de aligeirar a formação e apostar na preparação de um profissional “polivalente” para tapar os muitos buracos deixados pela atual crise do magistério na escola?

O modelo da racionalidade crítica, que eu defendo para a formação de educadores(as), fundamenta-se na ideia freireana de “educação para a transformação social”. Os(as) professores(as) devem ter consciência sobre o seu papel em prol da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Devem saber que a educação não é neutra e que suas escolhas e decisões na escola e na sala de aula são políticas e que sempre estarão a favor ou contra a reprodução do *status quo*. Por meio da minha pesquisa de doutorado, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais a experiência de formação de educadores(as) do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Brasil, nos anos de 1990 e início dos anos 2000, e testemunhar como esse Movimento social mudou radicalmente a condição de vida de milhares de pessoas consideradas “descartáveis” pelo nosso modelo capitalista excludente. Apesar de inúmeras contradições, considero as diversas experiências de “Pedagogia da Terra”, no Brasil, como potenciais exemplos de se pensar a formação de educadores(as) em consonância com o modelo da racionalidade crítica. Na introdução do livro que publiquei ano passado, nos Estados Unidos, sobre os resultados da minha pesquisa de doutorado, o professor Kenneth Zeichner, da Universidade de Washington-Seattle, enfatizou a enorme diferença entre a experiência do MST no Brasil e aquilo que, no vizinho do Morte, denominam-se programas de formação de professores “voltados para a justiça social” em que, na verdade, na maioria das vezes, apenas *discutem-se* temas relacionados à “justiça social” mas, raramente, associam-se efetivamente a ações concretas que lutem contra as desigualdades e as injustiças sociais na sociedade. Além disso, as várias experiências de “formação de educadores(as) para a diversidade cultural” que temos hoje no Brasil – formação de educadores(as) indígenas, formação de educadores(as) quilombolas, formação de educadores(as) do campo, etc. – podem também, potencialmente, se alinhar com o que eu denomino “racionalidade crítica”.

Como escreveu Miguel Arroyo, Professor Emérito da UFMG, na introdução do livro que organizei com o meu colega, Geraldo Leão, *Quando a diversidade interroga a formação docente* (Autêntica, 2010), os coletivos diversos repolitizaram a formação de professores no Brasil. Há também experiências em outros países, como a das *Escuelas Normales Rurales*, no México, em que, em razão do seu caráter político, 43 estudantes desapareceram e, provavelmente, foram assassinados por lutarem contra as desigualdades sociais naquele país. Para saber mais sobre essa experiência *política* de formação de educadores(as) no México, recomendo que assistam o excelente documentário *Granito de Arena* (2005). Então, a experiência de formação de educadores(as) das *Escuelas Normales Rurales*, no México, é para mim outro exemplo de racionalidade crítica na formação docente.

M/M: A exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos e em outros países, experiências internacionais vêm indicando a necessidade de implantação de políticas de responsabilização dos professores pelos resultados educacionais dos estudantes. Como o senhor analisa essa perspectiva? Acredita que pode ser atribuída ao professor a responsabilidade pela melhoria da qualidade educacional?

JED: As políticas de *accountability* – termo que aqui, no Brasil, traduziu-se como “responsabilização”, mas que eu prefiro traduzir como “prestação de contas” – vêm sendo implementadas por meio da aprovação de reformas educacionais conservadoras e de direita em países como a Inglaterra e os Estados Unidos. Esse é o primeiro aspecto que precisa ficar bem claro! O Professor Kenneth Zeichner publicou, no ano passado, o seu primeiro livro no Brasil – *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo* (Autêntica, 2013) – em que analisa criticamente tais ideias e revela a associação delas com os fortes movimentos de privatização e de mercantilização da educação e da formação de professores no vizinho do Norte. Portanto, para a discussão desse assunto, recomendo a leitura desse livro para que não copiemos e não adotemos acriticamente ideias produzidas em contextos muito diferentes do nosso e, pior, em contextos politicamente conservadores e reacionários.

Várias pesquisas mostram que o corpo docente de uma escola faz uma enorme diferença para a aprendizagem efetiva de nossas crianças, de nossos adolescentes, jovens e adultos em processo de reescolarização. Falei muito, na resposta anterior, sobre a dimensão política da educação e da formação de professores, mas, como sabemos, não existe nada mais político do que alfabetizar uma criança ou um

jovem ou adulto! E é por isto que a formação de educadores/as é um elemento fundamental em um projeto de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Não há dúvidas que os/as professores(as) têm uma responsabilidade enorme em todo esse processo.

Porém, isso é completamente diferente dessa tentativa de responsabilizar os profissionais da educação por todas as mazelas da educação escolar. E é isso que as políticas atuais, inclusive as de *accountability*, pretendem fazer: culpabilizar os(as) professores(as) pela não aprendizagem efetiva dos(as) alunos(as). Como sabemos, o fenômeno do “fracasso escolar” e da “evasão” ou da não aprendizagem efetiva dos(as) nossos(as) alunos(as) é complexo e multidimensional. Não seria justo colocar toda a responsabilidade desse “insucesso” nas costas do(a) professor(a) sem considerar todo o entorno, todo o contexto em que esse fenômeno acontece.

Tenho repetido em minhas palestras que os debates atuais sobre educação no Brasil estão muito polarizados e, por via de consequência, pouco produtivos. De um lado, existe aquilo que denomino “discurso da culpabilização”, comum nas secretarias de educação, que, como eu disse anteriormente, procuram responsabilizar o(a) professor(a) por todas as mazelas da educação escolar. De outro lado, há o que chamo “discurso da vitimização”, bastante comum nos sindicatos dos professores, em que o profissional da educação é visto como mera vítima de um sistema educacional excludente e que nada pode fazer contra isso. E o perigo aqui é acobertar pessoas que são notadamente descompromissadas com a profissão ou com aquilo que é essencial nela: a aprendizagem efetiva dos(as) nossos(as) alunos(as). O problema é que a desvalorização social do magistério, somada às péssimas condições salariais e de trabalho dos(as) professores(as), permitem aquilo que eu chamo de institucionalização do “bico” na profissão docente, ou seja, a atuação no magistério de pessoas que permanecem ali enquanto não conseguem “algo melhor” para fazer. São essas mesmas pessoas que, durante os estágios supervisionados, desestimulam e desencorajam nossos(as) alunos(as) de licenciatura a ingressarem no magistério.

Ou seja, em minha opinião, as políticas de *accountability* representam mais uma solução simplista para um problema altamente complexo na educação. Em vez de políticas repressivas e/ou punitivas, eu preferia ver, além das efetivas melhorias salariais e de trabalho dos(as) professores(as), o aprofundamento do debate sobre a ética na profissão docente, por exemplo. O que significa ser professor(a)? Quais são os princípios éticos da profissão? Por que, para que e para quem ensinar?

M/M: Considerando, de um lado, o esvaziamento dos cursos de licenciatura no Brasil, e de outro, a falta de professores formados nas áreas específicas do conhecimento, quais são, na sua opinião, os principais desafios a serem enfrentados pelo Brasil, nos próximos 10 anos, em termos de políticas educacionais para a formação docente?

JED: Infelizmente, a formação de professores no Brasil tem sido cada vez mais assumida por instituições não universitárias de ensino superior, privadas, do tipo “empresa”, sem tradição alguma na formação docente e crescentemente por meio da oferta de cursos de licenciatura a distância.

Em um texto que eu publiquei recentemente em um livro do INEP, defendi a necessidade urgente de mudança dessa situação por meio de *inversões* na atual política de formação de professores no Brasil. Essas “inversões” estão sintetizadas no Quadro a seguir:

De:	Para:
Formação em nível médio	Formação em nível superior
Instituições não universitárias	Instituições universitárias (ensino, pesquisa e extensão)
Instituições privadas	Instituições Públicas ou comunitárias*
Cursos a distância	Cursos presenciais
Cursos noturnos	Cursos diurnos (em tempo integral) com a concessão de bolsas de estudo
Cursos de curta duração (incluindo a “formação expressinha”)	Cursos de, <i>no mínimo</i> , 2.800 horas (ou 3.200 horas)
Apêndices dos cursos de bacharelado	Cursos de licenciatura com entradas separadas (identidades e terminalidades próprias)
Uma “dispersão” institucional	Papel <i>central</i> das faculdades e centros de educação
Formação básica nos objetos específicos de ensino	Formação básica em conhecimentos pedagógicos (“base comum nacional”)
Formação “apostilada”	Sólida base teórica (em conhecimentos pedagógicos, incluindo sobre os sujeitos da educação, sobre os objetos específicos de ensino)
Formação distante da realidade concreta	Forte articulação teoria e prática (pressupõe uma forte articulação das universidades com os sistemas de ensino)

Nota: *Acréscitei aqui as instituições universitárias comunitárias, como a Unoesc, por exemplo, por reconhecer que elas, apesar de não serem públicas, têm uma enorme tradição na oferta de cursos presenciais de licenciatura e um grande compromisso com a formação de educadores(as) no Brasil. Aliás, tais instituições têm uma fortíssima integração com as comunidades em que se localizam e são muito importantes para o desenvolvimento econômico, bem como para a promoção da justiça social em seus contextos locais.

Por fim, gostaria de agradecer novamente a oportunidade de ser entrevistado por minhas colegas da Unoesc e dizer que fiquei muito feliz em conhecer o belíssimo trabalho que vem sendo desenvolvido no Oeste e Meio-Oeste de Santa Catarina por essa Instituição. Parabéns e até a próxima!

M/M: Nós é que agradecemos a oportunidade de tê-lo conosco durante a realização do IV Colóquio Internacional de Educação da Unoesc e também por nos conceder essa entrevista, que muitas reflexões oportuniza aos nossos leitores e aos pesquisadores em educação. Muito Obrigada!

JED: Um fraterno abraço,

Júlio.

Belo Horizonte, 18 de novembro de 2014.