



Licenciaturas, Educação Básica e a pesquisa educacional no Brasil

Entrevista com
Bernardete Angelina Gatti
Fundação Carlos Chagas

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Doutora em Psicologia pela Université de Paris VII (Université Denis Diderot), com Pós-Doutorados na Université de Montréal, Canadá, e na Pennsylvania State University, nos EUA. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e exerceu o cargo de Superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Foi consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Atualmente, atua como pesquisadora-colaboradora na Fundação Carlos Chagas, como Coordenadora da Editoria Científica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e do Comitê Editorial da Revista Estudos em Avaliação Educacional. Foi eleita vice-presidente da Academia Paulista de Educação. Suas áreas de pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica.

Dialogia: Professora, vamos começar com o tema do protagonismo do governo federal em relação à Educação Básica, com a instituição de políticas, programas, projetos etc. A primeira pergunta é se esse protagonismo que, certamente, é bastante legisferante, digamos, é positivo ou deletério? Porque a primeira questão que assoma aí é a da autonomia dos entes federativos, estados, municípios e União. A outra questão é que em cada um dos sistemas, em geral, o seu corpo docente trabalha muito na perspectiva e na expectativa da autonomia, como se fosse uma cláusula pétrea do trabalho do professor. Diante disso, como é que a senhora avalia essa tendência de o governo federal cada vez mais desenvolver políticas que constroem os outros sistemas, para constituir algo que a gente pode nomear como um grande sistema educacional?

BG: Acho que temos que considerar a tradição política e sociocultural brasileira, que é uma tradição autoritária e sempre centralizada, na esperança de grandes soluções, não é? E de preferência de um grande pai que resolva tudo. Nós ainda não superamos essa condição, embora eu perceba que há uma construção nos estados e nos municípios daquilo que a nossa constituição prega, que é realmente tentar ter um exercício efetivo da federação, com sua autonomia e responsabilidades. Percebe-se bem que há movimentos em alguns estados e municípios nessa direção. Em outros, as redes educacionais ficam sob o guarda-chuva do ministério, sem criar a sua própria autonomia. Mas, há uma palavrinha aí que eu acho que os entes federados, estados, municípios e União não desenvolveram a contento, que é a questão da articulação. Está na Constituição brasileira que os entes federados têm sua independência e responsabilidade, ficando para normatizações posteriores definir a articulação necessária para isso.

Dialogia: O nome que se usa é regime de colaboração. . .

BG: . . .regime de colaboração. Isso nunca foi definido. Nenhum governo, de lá para cá, se propôs a fazer uma reunião política, que eu chamaria de política pública, não de política partidária, para tratar dessa questão do regime de cooperação, definindo as articulações necessárias entre os três poderes, estabelecendo uma relação de respeito e apoio mútuos. Nos últimos nove, dez anos, nós vemos

que a centralização realmente passou a ser exercida com muito mais força. De fato, a forma como se propõem os programas que o MEC faz não me leva a dizer que o ministério tem uma política educacional - não tem. Política é integrada, não é isso? Há um discurso de política e programas isolados que se põem em ação como se eles fizessem parte de uma política. Então, nesse sentido é que nós não temos programas estruturantes. O que há são ofertas programáticas fragmentárias, esparsas, feitas a partir do poder central para os poderes estaduais e municipais. E aí aconteceu o que eu chamo de um fenômeno perverso, porque a ideia inicial, o ponto de partida - proposto lá em 2004, 2005 - seria a realização de fóruns estaduais que congregariam as necessidades dos municípios da sua região; esses fóruns deveriam funcionar como coletores dessas necessidades e ter também a capacidade de fazer algumas pesquisas sobre a realidade local. O fórum, coordenado pelo secretário de Educação e com representantes do Ministério da Educação, dos sindicatos etc., é que deveriam fazer a articulação entre estado e município e levar ao MEC as necessidades, tanto de estados quanto de municípios, fundamentadas nos levantamentos. A maioria desses fóruns é inoperante, alguns nem foram devidamente instalados. E, devo dizer, se há um que funciona é muito, porque nunca lhes foi dado efetivo poder nem estrutura condizente para que eles pudessem desenvolver esta sua função de levantar as necessidades de baixo para cima. O ciclo de percurso dessa proposta também é muito demorado, pois até os municípios exporem suas necessidades fundamentadamente, até o fórum estadual definir que projetos seriam mandados para a Capes e de lá vir a decisão demandaria, minimamente, dois anos. E aí talvez as necessidades tivessem mudado. De qualquer forma, é também uma proposta muito centralizadora. Com a demora para instalação dos fóruns e a precariedade de seu funcionamento, o Ministério começou a propor os seus programas, especialmente de formação continuada, que hoje configuram uma grande plataforma informática, com oferta muito diversificada, à qual os municípios e estados têm de aderir, e naquele formato. Ou seja, eles partiram, sim, de diversas informações sobre as condições da educação, mas não construíram uma base avaliativa, empírica, dessas necessidades na diversidade do país. Assim, claro, há programas para formar professores de alfabetização e outros para melhorar essa etapa nas escolas, como há programas para melhorar o ensino de matemática, mas é um grande, eu diria um grande menu, no qual o município entra e escolhe o que quer fazer nos limites do proposto. O MEC manda o projeto, os aportes e os apoios necessários, e não se sabe o que acontece lá na ponta. Eu

vejo como muito problemático esse tipo de coisa, porque penso que o Ministério de Educação tem, sim, de atuar dando direção à Educação Básica, mas uma direção que derive de sondagens que mostrem como as diferentes redes funcionam, o que está acontecendo, do que dispõem ou não. Essas sondagens não seriam apenas para aferir o desempenho dos alunos – como é feito – mas também as formas de gestão, os entraves de financiamento (assunto no qual ninguém toca para mudar de fato), para que se possa ter visões locais, regionais e, aí então, nacionais para poder fazer orientações. Seria esse o papel da União, dado que a Educação Básica é atribuída a estados e municípios. Então, nesse sentido, acho que o papel do MEC poderia ser outro.

Dialogia: Houve um programa emergencial do governo federal dirigido àquelas escolas espalhadas pelo Brasil que tinham um baixo índice de aproveitamento, um índice abaixo da média. Vários especialistas, pesquisadores, professores foram apoiar os sistemas municipais de municípios da região amazônica, por exemplo. Isso também não seria uma expressão de fragmentação, de uma política desconcentrada, que trabalha no pontual?

BG: Eu acho que é pontual demais. Penso que isso deveria ter sido trabalhado pela União com os estados e os municípios pertencentes a essa região, numa política integrada. Se educação fosse, neste país, um problema suprapartidário, problema de Estado. . . Mas não é! Porque esse tipo de intervenção é usado para propaganda política. Então, realmente você fica em ações muito pontuais, muito parceladas. Quer dizer, a política correta seria de real cooperação, pela qual o MEC poderia fazer análises e apontar bolsões de fragilidade, o que ele não faz, apenas pega um ou outro. Há bolsões de fragilidade, de fato, e caberia desenvolver uma política conjunta com os estados para impactar esses bolsões. O que eu acho é que isso não acontece com eficácia. Os especialistas vão aos municípios, ficam um pouco e vão embora; a equipe que fica lá, que tem de tocar esses sistemas educacionais mais fragilizados, em geral não tem formação em gestão e muito pouca formação pedagógica. Isto é, eles não têm muita formação para fazer a política pública de educação. Formar gestores públicos seria importante. O especialista vai lá, dá sua contribuição – que é muito boa, são pessoas excelentes -, mas depois vem embora e o trabalho fica sem sustentação. E temos que considerar as mudanças

de políticos, o fator personalismo na cultura atual brasileira e as demolições a cada eleição.

Dialogia: Que papel teria, nessa articulação, da maneira como a Sra. está pensando, o CONSED, o fórum dos secretários estaduais de educação? Seria esse o órgão, ou pelo menos o embrião de um órgão de articulação?

BG: Seria, tanto o Consed quanto a Undime. Seria bom haver uma articulação real entre Consed-Undime quanto à implementação de políticas para a Educação Básica. O Ministério poderia atuar junto, e o foco seria visar a melhoria efetiva da aprendizagem dos alunos, não o panfletarismo. E aí é que está o nó. Ocorre que Consed e Undime são chamados em separado, dificilmente há uma reunião conjunta, com a coletividade desses dois órgãos. O Ministério teria um papel aí.

Dialogia: A Sra. vê o Ministério especialmente como um indutor de políticas...

BG: Como um indutor...

Dialogia: ...e um aportador de recursos públicos. É essa a ideia, não é?

BG: É essa a ideia.

Dialogia: Não é um papel de executor, propriamente, da política lá na base.

BG: Não, não. Não vejo como executor. Vejo como indutor, apoiador.

Dialogia: E avaliador também?

BG: Avaliador também, na medida em que avaliação é base para planejar ações e ajudar a mudar situações.

Dialogia: Avaliação teria a perspectiva de ser da União, uma avaliação mais centralizada, mas que viria compor um combinado de avaliações, não é verdade? Não sei se pelos estados, se pelos próprios municípios, pelas próprias escolas, mas de todo modo de baixo pra cima?

BG: Olha, se nós formos falar de avaliação, eu acho que estamos no caminho errado, porque avaliação é sempre *ad hoc* e tem finalidades específicas. Uma avaliação não pode ter três, quatro, cinco, seis finalidades. Porque, senão, como é que você vai compor os instrumentos com o rigor necessário? Pois o coração de uma avaliação educacional são as provas. Nós não temos uma avaliação institucional. Não se tem enfatizado isso. Nem daria para fazer avaliação institucional comandada pelo nível nacional. Avaliação institucional tem que ser lá, no local, desenvolvendo a competência avaliativa na escola, na rede. Em nível nacional podemos ter indicadores gerais.

Dialogia: Quando a Sra. fala de avaliação institucional a Sra. está pensando a partir das escolas, escola a escola?

BG: Em escolas, sobretudo. Desenvolver competências para isso nas escolas. E você poderia ter um grupo de escolas que se unissem e tudo mais, mas a partir de cada escola. O problema da avaliação que temos é que ela, hoje, pretende avaliar tudo; ela tem a pretensão de oferecer resultado geral, regional, por estado, por município, por aluno. Em país populoso como o Brasil, há um limite aí para a acuracidade e a validade. Eu sou uma crítica desse modelo porque ele não oferece subsídios pedagógicos para os municípios, os estados e suas escolas. É uma escala muito genérica, que serve para levantar potencialidades ou um traço latente de conhecimento, e não propriamente o conhecimento. É um traço latente, algo em potencial, certo? Então, é uma metodologia excelente para a gestão geral do sistema. Quando foi sugerido ao Ministério que adotasse a Teoria da Resposta ao Item nas avaliações, em 95, era porque o Saeb tinha essa feição, um caráter de diagnóstico nacional e regional, amostral. Não se tratava de “dar nota para a escola”, ranquear, comparar desiguais, mas, sim, subsidiar reflexões e decisões políticas. Nesse caso, a Teoria da Resposta ao Item era pertinente, pois traria escalas comparáveis nos limites que ela comporta e dentro do limite da necessidade de um banco de itens calibrados, que nós não sabemos até hoje se existe com

consistência. Porque essa teoria é uma teoria forte, ela precisa de um substrato forte. E nós não sabemos exatamente como é que estão esses itens nas matrizes, nesse banco de itens. Precisariamos também de variados tipos de avaliação e não que as redes fiquem replicando o mesmo modelo (até bisando o MEC e dobrando o custo).

Dialogia: Gostaríamos de introduzir uma outra questão, em outro nível, o da educação superior. Neste nível de ensino também há uma série de políticas implantadas para impactar as instituições e seus cursos de graduação. Foi criado o Sinaes e, agora, busca-se implantar o que nos parece uma poderosa agência, que tem um papel que vai para além da avaliação e regulação, enfim, a gente nem sabe direito o tamanho disso, mas parece que se quer constituir uma agência com algo em torno de quinhentos profissionais. Além disso, ainda temos o Prouni, financiando as matrículas privadas dos estudantes, o Reuni, sustentando a expansão das instituições de ensino superior, e a Universidade Aberta do Brasil, com uma prática de formação de professores a distância. Gostaríamos de ouvi-la sobre essas políticas. E, para esclarecer, quando a sra. estava falando da plataforma de informática, referia-se à Plataforma Paulo Freire ou à da UAB?

BG: Há um grande arsenal informático no MEC que chamei de plataforma. A UAB, a Plataforma Freire, o Fundeb, as bases do INEP etc. Vamos dizer que a maioria dos programas está “formatado”.

Dialogia: Enfim, há todos esses programas, entre os quais ainda poderíamos incluir as mudanças que valem para a rede federal, mas oportunizam que as instituições privadas de ensino superior também atuem nessa direção, que é de utilizar o ENEM no lugar dos vestibulares, ou o expediente das cotas, ou outras ações afirmativas. E ainda há essa recente decisão de guardar 50% das vagas nas IES públicas para estudantes das escolas públicas, mais o Enade como um sistema de avaliação dos cursos de graduação. A pergunta é a respeito dessas tentativas do governo federal de ter um sistema sobre o qual ele tenha algum controle, mexendo tanto com entes privados quanto

com entes públicos que atuam na educação superior. Que análise a Sra. faz do método, dos resultados e da orientação política desses programas para a educação superior? Lembrando de novo a questão da autonomia dos entes federativos, da existência de universidades públicas estaduais, de algumas municipais, além do grande número de entidades particulares. Voltamos àquela velha discussão que, de um jeito ou de outro, ainda tem certa intercorrência nesse debate, que é a oposição entre sistema público e sistema privado, muito forte na nossa tradição, na nossa cultura política.

BG: No que diz respeito à educação superior, o Ministério tem suas responsabilidades por atribuição da LDB. O sistema federal de ensino é composto das entidades públicas federais e das particulares. No que se refere às públicas federais e às particulares ou comunitárias, o MEC tem sim que gerenciar, pois é sua atribuição autorizar, credenciar, reconhecer, avaliar instituições e cursos. Enfim, todo esse sistema que está no Conselho Nacional de Educação, com validação pela Secretaria de Educação Superior do Ministério. É da alçada dele, sim, cuidar disso. Quanto às universidades ou faculdades estaduais, a responsabilidade é dos seus estados; elas só têm de estar subordinadas ao nível federal nas estruturas curriculares, ou seja, a questão das diretrizes curriculares está atrelada à União. No mais, ela não está, tanto que USP, Unesp e Unicamp não estão sendo avaliadas pelo Ministério da Educação, nem as estaduais do Paraná, Ceará, Bahia etc. Elas têm suas avaliações estaduais, na tradição do estado. Em São Paulo, por exemplo, temos normas para isso e tudo mais: as municipais e estaduais ficam com os conselhos estaduais; as federais, particulares, privadas e comunitárias, com o governo federal. Quando há lei aprovada no Congresso Nacional sobre questões do ensino superior, ela se aplica a todos. Assim, a adesão dos outros entes ao Enade é voluntária, não pode ter intervenção - a Unesp aderiu, mas a USP e a Unicamp não. Por decisão institucional, os alunos não participam desse exame. Na USP, esse tema voltou a ser discutido. Mas, há de se convir, o Enade não mede nada: é um exame que psicometricamente é bem falho, que deixou de ser discutido a fundo dada a proeminência do Enem e a superveniência da Prova Brasil, que é feita para todos os alunos. De certa maneira, o Enade ficou de lado, e ele vai levando à repetição de provas de valor contestável, não é? Assim, as instituições mais sérias nem consideram o Enade.

Um sistema de avaliação que leve em conta também a estrutura da instituição e a formação dos professores não tem sido levado a sério. Não se tem conseguido levar esses processos avaliativos a bom termo, embora o Ministério ensaie aqui e ali. O Conaes tem tido atuação bastante problemática, e não é problema de quem compõe o Conaes: é porque não tem uma estrutura digna para levar a bom termo as avaliações gerais e as dos pares. E também porque não é só o dado que vem pelo Enade, nos ciclos avaliativos das provas dos cursos; há outros dados, como o Censo da Educação Superior, que poderiam ser considerados, além das avaliações por pares. Estas, no Brasil, têm sido muito muito problemáticas. Um, porque as pessoas não sabem fazer avaliação de modo consistente. Dois, porque achamos que avaliar é constrangedor. A gente vê pelos problemas de preenchimento das planilhas propostas pelo Ministério, que já fez grandes reformulações com o apoio de especialistas, com treinamento de avaliadores, reorganização do quadro de avaliadores, mais treinamento. No entanto, mesmo com uma planilha bem feita, estabelecendo os eixos e os pontos em cada quesito do eixo, não se consegue, nessas comissões, que os pares realmente façam uma avaliação densa, objetiva. O que aconteceu? Entendeu-se que se devia pôr avaliadores que avaliassem as avaliações. E isso fica num círculo que não leva nunca a lugar nenhum, entende? Nós precisamos discutir melhor esta avaliação. Acho que o INEP, por estar muito assoberbado com Enem e Prova Brasil, por apresentar resultados com atraso de quase três anos, não dá conta disso. Então, deixa o ensino superior em paz, como uma coisa meio inefetiva. E não sabemos realmente a qualidade das instituições de ensino superior, nem da pública nem da privada. Trabalhamos, em avaliação, mais pela representação social, e aí tem a ver com o público e com o privado, não é? Maior valor para o público, menor valor para o privado, o que nem sempre é verdadeiro. No privado, nós temos as confessionais, e devemos dizer que temos confessionais de alto nível, que são tradicionais, que vêm quase do início do século passado, que vieram de uma tradição não mercadológica. E hoje temos a emergência desse mercado de ações que a gente não sabe o que vai trazer como consequência para a educação superior. Penso que a educação superior está merecendo um olhar diagnóstico mais sério, não controlador, e, sim, de diagnóstico mais completo, em ciclos de avaliação que cheguem ao fim, para poder reorientar instituições e cursos. E não ter esse papel vago que está aí e que socialmente não se sabe para onde vai, além do muito dinheiro que é gasto nisso.

Dialogia: De qualquer modo, seria uma avaliação não só das instituições, mas também dos estudantes?

BG: Eu não acredito numa avaliação tipo Enade. Porque essa história, inclusive, de avaliar no início e no fim é incoerente; quer-se comparar coisas diferentes. Não há pareamento. O estudante quando chega na universidade vem com a cabeça cheia das coisas do Ensino Médio. Nas grandes universidades, ele concorreu muito, ele sabe tudo aquilo; nas outras, ele entra, o processo de acesso cuida de preencher as vagas. Está bem, é um papel, é um jeito de se fazer. Agora, a partir daí, a cabeça vai mudar, você vai ter outro tipo de formação, uma formação mais dirigida, com certos pressupostos, uns mais técnicos, outros de profissionalização mais direta, outros de uma formação acadêmica. E o Enade não dá conta de avaliar essa diversidade e as mudanças, porque você pode ter escolas de engenharia vocacionadas para formar o grande engenheiro, o criador de grandes soluções, de grandes estruturas, e escolas para formar um engenheiro civil que vai fazer casa popular ou construções menores. Há formações mais teóricas e outras mais técnicas. Para não falar das outras especialidades. Então, você tem uma gama diferenciada conforme a vocação da instituição e do curso. E todas têm o seu lugar social: das mais operacionais ou técnicas às mais acadêmicas. E o estudante vai procurar aquela que mais condiz com a sua motivação. E ele tem esse direito.

Dialogia: E aí tem a questão da oferta também, que tem a ver com as questões locais, regionais.

BG: Locais. Têm as questões locais, necessidades locais, necessidades regionais. Então é uma diversidade na mesma natureza de um curso, está certo? E o Enade não vai dar conta dessa diversidade. Por isso, “medir” genericamente o estudante eu acho que não leva a nada. No início do Provão, a ideia era de que todos os alunos fizessem a prova; era uma avaliação do indivíduo, para ver se ele tinha o mínimo de conhecimento necessário para a área na qual tinha se formado. Os dados da instituição e dos professores também eram levantados. A prova era obrigatória para todos para a emissão do diploma e, embora a nota na prova não interferisse nisso, ela constaria do diploma e o estudante era instado a se empenhar. Aí mudou-se, o exame se tornou amostral e perdeu seu caráter

individualizante. Houve um debate muito grande, a USP até fez um documento, mas política é política. Isso que é ruim. Passou-se de uma avaliação que tinha um tipo de peso e que estava começando a ter um peso social para as empresas selecionarem os candidatos, e ficou-se outra vez sem referência sobre o estudante fruto de um determinado curso. Por um lado é positivo se pensarmos em “marcas pessoais”, por outro, fica a questão da qualificação que as IES de fato oferecem. A seleção nas empresas de maior porte é muito pesada, em algumas delas leva-se seis meses só no processo de seleção. Enfim, não houve debate sobre se vale a pena fazer esse tipo de avaliação discente na educação superior: como avaliar de fato um curso de Moda? Ou de Artes? Então, um exame geral é meio problemático, em geral, pouco consistente. Podem indicar uma tendência, sem precisão, mas, se se levasse a término o processo do Sinaes, na Conae e no CNE talvez houvesse um certo impacto. Mas é uma avaliação que necessita de grandes aperfeiçoamentos e de ter consequências reais.

Dialogia: Sobre a agência que está sendo criada, como a senhora vê tal possibilidade?

BG: Ela está no papel ainda. Na verdade, é o Inep que está, hoje, com todas as funções. Não sei se vem agência mesmo, talvez venha com alguma medida mais estrutural. Até agora a gente não sabe os caminhos dessa agência nacional de avaliação. Está em pauta com contornos ainda não muito claros.

Dialogia: Vamos a uma questão sobre a qual temos uma grande preocupação e que remete a um estudo que a Sra. publicou e que foi atualizado em publicação muito recente. Começando pela lei de 2006, que dá um outro tratamento para a pedagogia, equiparando-a às licenciaturas e estipulando suas diretrizes curriculares. Que importância isso tem para a educação?

BG: Teria se as Diretrizes fossem mais claras.

Dialogia: Aponta para uma mudança? A pedagogia muda por causa disso, ou o sistema de licenciaturas...?

BG: Quando você entrevista conselheiros que estavam à época em que se fizeram as diretrizes, fica patente que foram feitas no desespero. Tinha que sair porque já tinham saído diretrizes de todas as licenciaturas. E da Pedagogia não saía porque havia uma disputa em que a questão dos Institutos Superiores de Educação entrava, bem como a das Escolas Normais Superiores. Nós tínhamos, pela Lei de Diretrizes e Bases, o Instituto Superior de Educação, que poderia conter o Normal Superior, para formar os professores dos inícios dos anos escolares e conter outras licenciaturas. No fundo, era a ideia que existe em outros países: ter um centro de formação de licenciandos que pudesse oferecer uma formação integrada, com as diferenciações necessárias a cada caso. Mas isso não caiu no gosto nem no pessoal das públicas nem do pessoal das instituições privadas, em função das resoluções exaradas do CNE. O das públicas porque viram nisso uma ameaça ao curso de Pedagogia, uma ruptura histórica etc. Eu não via ameaça nenhuma porque o curso de Pedagogia não estava dedicado à formação do professor dos primeiros anos da Educação Básica, voltava-se mais à formação do gestor, do planejador, do educador, do coordenador pedagógico, do pesquisador e formava o professor da escola normal do Ensino Médio, mas não o professor alfabetizador, o professor de Educação Infantil, não era essa a vocação primordial do curso. Havia deliberações do Conselho Federal de Educação trazendo essa possibilidade, até houve um período em que nós tivemos as habilitações, não é? Então, havia o curso de Pedagogia genérico, com as diversas habilitações: em administração, supervisão, educação infantil e assim por diante. Depois, foram retiradas as habilitações, entre outras mudanças, quer dizer, foi o curso que mais sofreu alterações legais porque não se sabia para onde ir (eu penso). Com o choque da LDB/96, polarizaram-se as opiniões, levando muitos a se posicionarem contra o que ela propunha: um curso de pedagogia para formar apenas os especialistas. Está lá o artigo, claríssimo, que institucionalizava a formação dos professores para os anos iniciais da Educação Básica na Escola Normal Superior, com abertura para o Instituto Superior de Educação. E por que instituições privadas fizeram *lobby* contra o Instituto Superior de Educação? No meu entender porque o parecer do CNE de como esse Instituto deveria ser estruturado, as exigências quanto aos docentes, por exemplo, tornaria o curso caro para eles. A licenciatura é considerada um curso barato, às vezes oferecido até de graça, é realmente preocupante. Nesse quadro, eles foram contra porque teriam que montar um Instituto Superior de Educação que encareceria o processo de formação dos

professores. Por outro lado, o que se buscava era uma qualificação melhor. Então, as particulares tiveram este problema de ter que diminuir o lucro ou aumentar o investimento. E as públicas porque o pessoal da área de Pedagogia bateu muito forte na tecla de que ela tinha que formar os professores para os anos iniciais da Educação Básica, e isso foi feito com essa resolução do Conselho Nacional, em 2006, que dispõe como vocação essencial, em seu artigo primeiro, que esse curso forme professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil – este o eixo articulador proposto para o curso de licenciatura em Pedagogia. Com a extinção progressiva das Escolas Normais Superiores e as do Ensino Médio, não vai ter mais nenhum curso que forme esse profissional. O curso de Pedagogia está com a responsabilidade nacional de formar esses professores. E ainda tem outras 16 funções. Nenhum curso pode funcionar bem com tantas funções! É por isso que eu digo que é uma resolução complicada, pois não dá para formar tudo que está proposto que ele forme. Um curso tem que estar vocacionado. No caso da Pedagogia, o curso ficou meio perdido. Nas particulares as mudanças são mais rápidas: nelas o curso se dirige para a formação de professores e, acoplado a isso, adota, por exemplo, a gestão. Mas as públicas ainda estão sem direcionar bem o seu currículo. E qual é o problema que eu vejo nos cursos de Pedagogia? Eles não tiveram nenhum apoio do Ministério de Educação para fazer essa reversão de função, eles não tinham pessoal direcionado para ensinar a alfabetizar. Havia profissionais interessados no processo de alfabetização como teoria, estudos sobre letramento, questões linguísticas ou de psicologia cognitiva. Mas poucos profissionais tinham a preocupação metodológica na direção do como alfabetizar, dos métodos de alfabetização. Como transformar teorias em métodos de trabalho com as crianças no coletivo heterogêneo de uma sala de aula. Não se trata de tecnicismo: é método de ensino, com seus fundamentos e pesquisas, o que implica investigação didática. Os cursos não estavam estruturados para isso e agora temos esse imenso vácuo. Assim, quando a gente investiga segmentos de egressos, faz estudos de caso, coletamos muita queixa de ex-alunos. Os professores iniciantes dizem: “Não recebi nenhuma formação para atuar como professor alfabetizador nem de Educação Infantil”, ele vai sem repertório profissional, vai aprender ali, nas práticas, com os colegas. Nós estamos pagando um preço alto por isso. Não é culpa só dos cursos de pedagogia. Faltou uma política específica para apoiar essa transformação. Os cursos foram deixados à sua sorte.

Dialogia: Professora, aí vai um pouco de provocação também, mas não haveria uma tendência, que foi estancada, de transformar a pedagogia, o curso de pedagogia, em ciências de educação?

BG: Se fosse isso era melhor, não é? Talvez menos conflitos de significados e função. Como encontramos nos outros países em que pedagogia não é curso, é disciplina, área de estudos. De qualquer modo, temos a nossa tradição.

Dialogia: Por isso que eu disse que era provocação. Porque a gente não sabe direito como foi o processo. Como a Senhora tem acompanhando essa discussão?

BG: Eu não tenho acompanhado. Mas eu sei que se está discutindo muito. Porque essa questão do curso de Pedagogia abalou o mundo acadêmico. Temos grupos que pensam diferente e há uma discussão em torno do curso. Não sei se é boato, mas parece haver indicações de que o Conselho Nacional vai rever essas diretrizes. Acontece que não há lugar algum no mundo em que exista o curso de Pedagogia - Pedagogia é uma disciplina. Existem cursos de formação de professores, cursos que são chamados ou de licenciatura ou de qualquer outra coisa, e existem cursos de ciências da educação, que de certa maneira são paralelos ou posteriores à formação de professores. Uma coisa pode conduzir à outra. Nos países de tradição anglo-saxônica você tem a formação geral na universidade, de três anos, e mais três anos nos *teachers college*. Quer dizer, é uma formação especializada.

Dialogia: Mas todos no nível pós-médio?

BG: Tudo superior. A escola normal superior na França é superior; o instituto superior de formação de professores da Argentina é superior. Acontece que nós nos recusamos a discutir a existência, dentro da universidade, de um instituto de educação, como existe um de física, um de química etc. Poderia ser uma faculdade de educação integrando, entre outros cursos, os de formação de professores. Por que uma faculdade de educação não pode cuidar das licenciaturas de modo completo? E ter também a sua vocação de pesquisa em áreas especializadas? Qual é a incompatibilidade disso?

Dialogia: Eu não vejo. . .

BG: Mas as pessoas veem. Essa é uma questão nossa, de tradição histórica, em que os estrangeiros que montaram esse curso não sabiam como chamá-lo, e o chamaram de Pedagogia. E aí começa uma confusão, porque Pedagogia nos cursos de formação de professores lá fora é uma disciplina na qual se discute o pensamento pedagógico e a crítica aos pensamentos pedagógicos ao longo dos tempos. Nós não temos essa disciplina porque temos o curso, e aí confunde, virou curso, entende?

Dialogia: E hoje o estudante se forma como pedagogo. Quer dizer, o título dele é de pedagogo. . .

BG: Não, trata-se de uma denominação corrente, mas o diploma é de licenciado em. Tecnicamente, só se fizesse um bacharelado. Não é pedagogo porque na maioria dos casos não é oferecido como bacharelado. Mas o emprego do termo é usual e não sei se isso tem importância social, já que a representação social, hoje, do pedagogo entre nós é de um professor do Ensino Fundamental - anos iniciais (“professor primário”) ou Educação Infantil. Sua representação como especialista ficou esmaecida. Algumas faculdades têm bacharelado, então pode-se ter o pedagogo e o licenciado em Pedagogia. Pela resolução do Conselho Nacional de 2006, Pedagogia é licenciatura. Não impede que haja bacharelado, mas é licenciatura. Dessa maneira, esse profissional está entrando pelas áreas de atuação da Educação Básica, podendo assumir algumas funções como coordenador pedagógico, diretor de escola etc. Aqui em São Paulo professores de várias especialidades podem se candidatar a coordenador pedagógico. Um professor de matemática, ou português, não é um educador? Conheço dois estados que têm a função de pedagogo com esse título: Paraná e Espírito Santo, o que tem trazido questões sobre quais as suas possibilidades de atuação com os especialistas de área, porque há dificuldades formativas aqui.

Dialogia: Trata-se de uma discussão que visa eliminar. . .? . . .

BG: . . .para rediscutir, porque há conflitos. Ainda quando o estado é pequeno e a universidade federal dá conta de formar, os IFES também, há cenários diferentes, entende?

Dialogia: Então não repercute tanto.

BG: É, mas esse cargo tem pré-requisitos, que é essa formação mais ampla, essa formação em gestão pedagógica. Essa resolução das diretrizes gerou um caos também nos editais de concurso. Eu vi estados desesperados porque não sabiam como fazer o edital. Há tecnicidades jurídicas que confundem, dada a sucessão de resoluções sobre esse curso. Penso que precisamos, sim, rever essa posição. Não dá mais para deixar de pensar que formar professor de Educação Infantil e de 1ª a 5ª série é formar um profissional com características específicas, e não um genérico. Não dá mais para ficar nessa evasiva de que estamos formando o educador. Não! Esse educador tem saber o que ele tem que fazer. Nós temos educadores que sabem ensinar física, educadores que sabem ensinar química e precisamos ter educadores que saibam alfabetizar porque senão, daqui a pouco, não vamos ter mais ninguém formado para curso nenhum.

Dialogia: Mas não há uma saída que algumas universidades estão adotando que é do ensino “de”, inclusive impactando na formação de mestrados profissionais separados?

BG: Mas isso aí não é ensino “de”. Isso é no mestrado e mestrado não titula para atuar na rede. Mestrado é formação continuada. O que titula é a graduação, e nelas o que se tem são as tradicionais licenciaturas por áreas. Cada uma estruturada de um jeito. Existe resolução do Conselho Nacional para se adotar uma base comum, que ninguém obedece.

Dialogia: Deveriam ter?

BG: Uma base comum, sim, e depois ir diferenciando essa formação no tempo. E fazer a formação e o estágio desde o início. É isso que diz essa deliberação. Mas ninguém cumpre. Se a gente for analisar, as instituições privadas são muito complicadas nesse aspecto. Eu optaria por uma política de formação de professores que fizesse uma revisão de toda essa estrutura do jeito que ela é oferecida, tanto pelas públicas quanto pelas privadas, a partir de uma grande discussão. Acho que a gente teria que chegar num consenso em que as privadas não poderiam fazer

essa formação do jeito que fazem, aligeirando. E as públicas não instrumentalizando para a escola. Isto meus estudos mostram sobejamente.

Dialogia: Queremos tocar na questão dos estágios, que seu estudo menciona. Nossa pergunta é se já tiveram oportunidade de desenvolver pesquisa envolvendo o tema dos estágios.

BG: Nós não, mas há estudos feitos em mestrados e em doutorados sobre o desenvolvimento de estágio.

Dialogia: Quais são os resultados?

BG: Os resultados são esses que a gente anuncia. A maioria das instituições não tem mesmo um projeto de estágio, com acompanhamento, supervisão e monitoramento adequados. O aluno é que precisa procurar a escola; a escola dá lá o seu parecer do jeito que der; ninguém sabe se o aluno fez ou não fez. Não há realmente seriedade. A grande maioria é assim, inclusive na educação a distância, tirando a educação a distância que é oferecida a professores de rede e que já têm a sua prática. Porque aí eles já estão dando aula, têm lá o exercício docente considerado parcialmente para eles cumprirem o estágio. O que fez o Ministério da Educação? Um programa, que é o PIBID, bem interessante. Até aqui, as avaliações, inclusive as nossas, têm mostrado que esse programa é efetivo. Até onde sei o PIBID é um projeto oferecido às IES públicas e comunitárias, não foi estendido às particulares.

Dialogia: Iniciação à docência?

BG: Iniciação à docência. Esse programa tem uma estrutura forte e interessante, sustenta-se num tripé. Você dá uma bolsa para o professor da IES, uma para o professor da escola e uma para o estudante de licenciatura, mediante um projeto de trabalho aprovado pela CAPES. Participei de algumas análises de projetos de trabalho e tem coisas muito boas, de universidades municipais, estaduais, federais, até de duas confessionais que eu pude analisar. Realmente você tem um projeto, você tem um grupo de professores que só trabalha com aquilo, que acompanha seus alunos e faz o projeto junto com a escola. Isso faz uma diferença enorme! E tem que ser escola pública, porque, para esse aluno, a

grande chance de trabalho é numa escola pública, que é onde mais de 80% dos professores estão alocados. Isso está fazendo alguma diferença. E é para todas as licenciaturas. Agora, não tem bolsa suficiente para todos os licenciandos. Então, o programa está indo devagar, embora tenha chegado à casa das 40 mil bolsas. Mas onde o programa está institucionalizado, ele está mudando, sim, a feição do estágio. Há outras iniciativas: na USP você tem iniciativas de reorientação de estágios em algumas disciplinas, não em todas. Esse deveria ser um projeto prioritário do governo federal, no meu entender. Há muitas pressões para melhorar a formação de professores, pressão muito grande dos secretários estaduais e municipais de educação. Afinal, são eles que recebem essas pessoas depois, como profissionais. Consed e Undime andaram discutindo essa questão, está se criando uma voz política. Assim, avalio que o PIBID traz respostas efetivas. Se crescer muito, não sei como vai ficar. Eu pude ver na Bahia como isso trouxe uma diferença muito grande, tanto para os estagiários quanto para as escolas e a própria universidade estadual.

Dialogia: Trouxe impacto lá na ponta, na escola?

BG: Sim. As universidades estaduais da Bahia estão espalhadas. A Uneb tem perto de 27 *campi*. E tem umas 4 ou 5 além dela. Então, adotar esse sistema, nessas universidades, fez diferença porque praticamente inexistia universidade privada no interior da Bahia. Quem vai para lá se não tem dinheiro. As privadas só vão onde tem aluno que pode pagar. Então, lá as universidades públicas têm um papel muito grande. Aliás, no norte em geral, não é?

Dialogia: Tem muitas federais no norte, no interior de Minas, no norte de Minas...

BG: Sim. E o papel das públicas é muito forte. Dessa forma, o PIBID está trazendo um diferencial. Só que talvez fosse um programa em que a União deveria colocar mais dinheiro, mais bolsas e descentralizar. Porque, se você quiser crescer, tem que descentralizar um pouco. Talvez uma equipe que cuide do norte/nordeste, uma outra que cuide aqui do sudeste, enfim, uma equipe só não vai dar conta de tudo, pois o acompanhamento da Capes a este programa é até aqui muito bem feito. Mas se crescer há que pensar em reorganizar.

***Dialogia:* O que falta é alcance, abrangência, não é?**

BG: O que falta é ter mais abrangência. Mas como estamos na condição em que as particulares formam a maioria dos professores, a gente não sabe como se poderia fazer com elas. Temos, sim, um problema com as instituições privadas que precisamos discutir. Não para destruí-las, porque jamais o Estado vai poder prover formação a todos, mas para qualificar e prover mais rigor à formação de professores para a Educação Básica, afinal, é aí que tudo se assenta.

***Dialogia:* Mesmo quando a gente fala em formação inicial para os professores a senhora entende que não há perspectiva de que o Estado consiga prover tudo.**

BG: Não vai dar. Não consegue. O dinheiro que precisaria para isso seria muito alto. E olha que houve muita diferença com a abertura dessas novas instituições pelos interiores afora. É uma tentativa do setor público de concorrer com o privado, ou pelo menos é uma tentativa de atender a essas regiões onde não tem nada. E isso está certo.

***Dialogia:* Ainda falando de formação inicial, temos o tema da linguagem das mídias na educação. Como a Sra. está vendo a experiência da Universidade Aberta do Brasil?**

BG: Temos uma análise focando isso, mostrando inclusive que faltam estudos mais detalhados sobre a política como um todo. O que a gente verificou é que há uma expansão progressiva da UAB, que provê um suporte de plataforma e então autoriza ou não os polos. No entanto, a União não tem como avaliar esses polos.

***Dialogia:* Ela apenas credencia os polos, é isso?**

BG: Não, ela autoriza. A legislação é muito boa. Lá está dito tudo que precisa ter. Só que não tem como verificar, monitorar de fato. Em 2010, creio que foram fechados uns 800 polos que o MEC julgou que não reuniam condições mínimas. Então, o problema da UAB é que ninguém sabe direito como os polos estão instalados, do ponto de vista de infraestrutura e de pessoal, para funcionarem adequadamente,

com biblioteca e laboratório disponíveis. Para formar em determinadas áreas você precisa de laboratório. Nós temos esses problemas que a gente chama de infraestruturais e de pessoal nos polos, como também temos problemas na plataforma. Verificamos que em outros países educação a distância é a distância. Em Portugal, por exemplo, você tem uma universidade que oferece formação a distância.

Dialogia: Totalmente virtual?

BG: Só aquela universidade. Nenhuma outra pode oferecer. Mas eles têm uma equipe enorme de doutores, professores, atendentes, assistentes, técnicos de informática. . .

Dialogia: . . . tutores. . .

BG: redatores, tutores especializados, gente de diferentes áreas que atende a distância. Não são como o nosso tutor, que é um aluninho que recebe uma bolsa, fica seis meses por lá e vai embora, ou às vezes é uma pessoa indicada pelo município. É possível jogar certas despesas para o município, e é o que a UAB faz: os municípios, às vezes, têm que prover o polo. Se for fazer formação da rede municipal, é a prefeitura que tem de pagar. Trata-se de uma relação complicada e que não está suficientemente analisada em termos de quem paga, quem responde e em que condições responde. Penso que a UAB precisa ser melhor estudada. A maioria das matrículas na UAB é de instituições de ensino privadas e a gente não sabe exatamente como isso está sendo feito. A única coisa que a gente vê é o seguinte: a educação a distância não está sendo feita, aqui, propriamente como educação a distância, ela é baseada no polo e no material instrucional, que são apostilas. . .

Dialogia: . . . impressos. . .

BG: . . . coisas impressas. Nos outros países a educação a distância é toda feita via internet e mídias, com a vinda do aluno para a universidade nos meses de verão e com flexibilidade. Os módulos são oferecidos repetidas vezes, o aluno vai fazendo no tempo dele, de acordo com suas possibilidades. A flexibilidade é a melhor característica da educação a distância; os nossos projetos não têm flexibilidade.

Não usam intensamente a internet, a banda larga, para contatos contínuos, blogs, conversas. Tudo se centraliza, praticamente, no polo e mediante o material escrito. Então, não podemos falar que temos uma boa educação a distância. Os especialistas da área têm apontado bem as fragilidades do que fazemos com o que chamamos de educação a distância.

Dialogia: É uma educação a distância meio envergonhada...

BG: É uma educação a distância que não tem as características boas da educação a distância como a gente vê que ela é praticada na Inglaterra, na Austrália. Os sistemas de formação a distância são muito caros. Sua manutenção e renovação são caras. Nós barateamos. Por isso, entendo que temos problemas com a infraestrutura oferecida, com a comunicação pedagógica, com os tutores, que não são bem formados.

Dialogia: Mas há condições de se fazer, hoje, alguma comparação em termos dos impactos na formação desses países que utilizam inteiramente o modo virtual e nós que estamos nesse meio de caminho?

BG: Você tem a comparação do desempenho pessoal, e aí fica difícil. Se você olha os nossos resultados em avaliação, são péssimos.

Dialogia: E a avaliação do desempenho desses cursos na formação desses novos professores, do atual professor?

BG: O impacto dessa formação você vai verificar na atuação do profissional. Não temos como fazer isso. Temos como avaliar a qualidade, uma vez bem definido o que é qualidade e se esta qualidade oferecida tem aderência às características de uma boa educação a distância. E aqui também tem uma diferença entre nós e os outros países: estes, em geral, têm um ensino médio forte e uma educação básica boa, nós não temos. Esse aluno que procura a educação a distância em licenciaturas, na maioria, é um pouco mais velho, saiu do Ensino Médio há algum tempo, estudou em escola pública e apresenta grandes dificuldades de leitura e de escrita. Dessa forma, não é de espantar o nível de evasão, que está em mais de 80% na educação a distância. No presencial, também é alta, mas

na EAD é muito maior. Por quê? Porque o aluno não aguenta fazer os cursos. E tem-se uma leva enorme deles que se matricula na graduação e não permanece, fazem o primeiro semestre ou o segundo e deixam. É o típico. No entanto, dentre os que se graduam, sabemos, por exemplo, que 60% dos titulados em 2010, em Pedagogia, vieram da educação a distância. Isso é muito sério. Nos outros cursos isso não acontece.

Dialogia: Há diferenças significativas de formação entre um estudante que não estabelece contato direto com o professor ou com o seu grupo, pelo menos de uma maneira mais permanente, mais cotidiana, e aqueles que estudam no presencial? Ou seja, o calor da relação faz falta?

BG: Eu acho que educação a distância pode favorecer essa relação se você usar uma plataforma muito boa e que envolva grupos de discussão, trabalhos em grupo e a vinda do estudante, como é lá fora, por dois meses para viver na universidade com seus professores.

Dialogia: Um regime de alternância, poderíamos chamar assim?

BG: Não é regime de alternância. Faz parte do curso. Nenhum curso de graduação é totalmente a distância. Na educação continuada, sim. Mas aí ele já é um profissional. O problema nosso é a graduação.

Dialogia: Mesmo com esse perfil do nosso estudante, a Sra. acha que ainda se pode apostar na educação a distância?

BG: Eu acho muito difícil. Acho que nós estamos perdendo dinheiro e tempo. Com essa evasão. . . O que a gente constatou também é que há um mimetismo dos programas presenciais e que têm todos os problemas que já apontamos em pesquisa. Há um mimetismo na educação a distância, e ela tem que ter programas totalmente diferentes.

Dialogia: Com a sua identidade. . .

BG: ...com a sua identidade e outras iniciações. Ela demanda outro tipo de iniciação por causa da população que veio procurá-la. E mais: ela não pode estar cingida ao tempo do presencial. Ela teria que ter outra temporalidade. Aí entra um problema: nós não temos uma legislação específica para graduação a distância, ela tem que obedecer a legislação do presencial. Nós temos exigências para a educação a distância, que na maioria das vezes não são cumpridas, mas não temos uma legislação propriamente para a graduação a distância. Aí os prazos são iguais etc. Então, a flexibilidade do curso, a linguagem diferenciada, o currículo adequado, os multimeios e as boas avaliações você não encontra. Mais uma vez estamos querendo ter número, não qualidade, e esse é um problema muito grande. Se o governo desse bolsa para o estudante fazer licenciatura presencial, assim como há bolsa para fazer pesquisa, acho que ganharíamos mais, nesse momento, em políticas de formação de professores.

Dialogia: O dinheiro que se está gastando na UAB, por exemplo, poderia ser usado para ampliar o Pibid?

BG: Sim, para bolsas. Houve um programa do ex-ministro da Educação Murílio Hingel, de 94, sobre o qual fizemos estudos. Mediante um projeto inovador que a universidade apresentava para as licenciaturas, o MEC financiava seu desenvolvimento e dava bolsa para os alunos. Atingiu um número bem razoável de instituições. A pretensão do ministro era de que o programa se expandisse, mas logo terminou o governo. No entanto, foi uma boa experiência. Havia uma comissão que selecionava os projetos das instituições, que podiam ser públicas ou privadas, que era então subsidiado pelo governo com laboratório ou outra infra-estrutura e bolsa para os estudantes. A Comissão acompanhava o projeto. Esse era um bom caminho. Se nós tivéssemos aperfeiçoado e continuado... Mas eu acho que a aposta na educação a distância para formação graduada não é uma boa aposta. Aqui no Brasil, nas condições do nosso Ensino Fundamental e Médio, não é uma boa aposta educacional.

Dialogia: Como a Sra. vê o futuro da formação continuada? Ainda é possível pensar em projetos de formação continuada voltados para as questões

da prática docente? Para processos de construção dos próprios professores? E em que espaços ela deve prioritariamente se dar?

BG: Formação continuada, para mim, deveria ser desenvolvida, primeiramente, como um trabalho na escola. O professor teria tempo na escola, sendo contratado não por quatro, cinco horas, mas por seis horas. O que é difícil, porque a maioria do professorado é constituído de mulheres e muitas não querem ficar seis horas na escola. A Luíza Erundina tentou isso aqui, mas a rede municipal, de certa maneira, se colocou contra, apenas algumas escolas e alguns professores aceitaram. O bom seria poder contratar o professor por seis horas, para que ele permanecesse mais na escola, quatro horas com seus alunos e duas horas trabalhando com seu coordenador pedagógico, com o conjunto das disciplinas. E, para isso, teríamos que estruturar a escola de uma outra maneira.

Dialogia: E ter um HTP diário?

BG: Ter um HTP diário, com um programa de trabalho feito pelos professores, mas que poderia ser coordenado por alguma liderança, um coordenador que levasse avante essa formação em serviço, na escola. Isso eu reputo fundamental. Segundo ponto (que não exclui outros tipos de formação): estimular professores de matemática e/ou de língua portuguesa, ou outros, a produzir avanços em relação à didática de sala de aula ou a certos conhecimentos que são importantes na Educação Básica. Mas não só isso: se não houver essa formação na escola, com o coletivo de professores, a formação isolada não funciona. E isto pode ser feito também a distância, e muito bem feito. Temos visto que a educação continuada a distância apresenta efeitos positivos quando bem conduzida. O professor pode produzir, na sua casa ou na escola, e também nessa formação diária. Pode-se socializar em blog, ou sob outras formas. . .

Dialogia: . . .dentro desses horários. . .

BG: . . .dentro desses horários em que ele está lá pode-se ter uma formação a distância, coordenada pela diretoria de ensino, por exemplo, ou por uma universidade parceira etc. Mas com interatividade, não só recepção, com diálogo. Aí funciona. Porque chegam materiais, estabelece-se o diálogo, há

contato com profissionais para debater. Nós também temos que mudar nossa visão de ensino. Para um profissional que já está na prática você tem que trazer outros profissionais que conheçam aquela prática e que possam problematizá-la com ele, sequencialmente.

Dialogia: Mas a partir das práticas, não é?

BG: A partir das práticas, que, aliás, têm as suas teorias por traz. . . não desveladas.

Dialogia: O problema é que, às vezes, a gente é demasiadamente teórico.

BG: Teoria não faz mal pra ninguém. De vez em quando ter uma conferência, por exemplo, de sociologia da educação, ou de filosofia da educação, ou de cultura, de artes, de cinema. . . tudo isso faz muito bem para o professor. Mas temos que ter um projeto. Esse projeto de educação continuada tem que ser feito, no meu entender, de um lado, pela escola, nas suas atividades costumeiras, com uma gestão escolar consciente; de outro, pelo gestor do sistema, seja municipal ou estadual, articulado com as escolas. E por um período longo. Não se vai organizar uma atividade de formação continuada de um dia, dois dias, mas um projeto de trabalho de um, dois, três anos.

Dialogia: Quando fizemos a observação de que a certificação pegou, o que estava na nossa cabeça era o fato de que o professor recebe aqueles certificados que valem alguns bônus, ou pontinhos, não é?

BG: Não é bem assim. O certificado desses cursos oferecidos por instituições privadas aqui e ali nem todos têm validade para pontos na carreira.

Dialogia: Depende da política estabelecida pela Secretaria.

BG: A maioria das secretarias estaduais não aceita. Elas aceitam aqueles cursos que elas credenciaram.

Dialogia: Um credenciamento prévio?

BG: Prévio. Quem credencia no estado de São Paulo é o Conselho Estadual de Educação. E há regras: estes são aceitos, outros não são pontuados. Há lugares onde você pontua por bloco, de modo que se o professor fez quatro ou cinco cursos, recebe um ponto, entende? Agora, o bônus é outra coisa. O bônus não tem nada a ver com o certificado.

Dialogia: Os bônus eram esses pontinhos mesmo. O que nos preocupa, para nós que convivemos com os professores que estão na Educação Básica, principalmente de 1º a 9º ano, é essa busca só pelo certificado e não pelo conhecimento.

BG: Porque falta uma política estrutural. Por exemplo, do estado ou do município para uma formação *in loco*.

Dialogia: Continuada.

BG: Continuada. E porque não aproveitar os espaços de sábado, por exemplo? Ou, em algumas escolas, à noite? No Ensino Médio é difícil porque acontece muito à noite. Mas na Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries poderiam ser usados os espaços à noite. É o que se faz em Sobral, a formação continuada do professor acontece à noite e ele recebe uma bolsa, para não dizer que está sendo espoliado. Sobral, um dos municípios que estudamos (foram estudos de caso), é hoje dos que têm a política mais integrada.

Dialogia: É uma política estadual ou municipal?

BG: Municipal. Mas ela também é estimulada pela política que vem da área estadual, por isso é muito integrada, eles têm um projeto. E o professor tem que fazer os cursos à noite sim, com bolsa. Professor iniciante é obrigado a fazer. . .

Dialogia: . . .faz parte do estágio probatório?

BG: . . .faz parte do estágio probatório. Se ele não fizer o curso ou fizer e não passar, não fica.

Dialogia: Mas aí também tem a ver com um aspecto que comentamos: Sobral era um município do Ceará que tinha um prefeito que, depois, virou governador, portanto, houve continuidade político-administrativa.

BG: Lá atrás, mas quando ele começou não tinha essa política. Na verdade, o Jereissati e o Ciro Gomes começaram uma política estadual que estimulou municípios e, depois, aperfeiçou-se.

Dialogia: Começou no estado?

BG: Começou do estado. Grandes reformulações, com aquelas avaliações próprias, tem o Spaace, que é totalmente diferente do que a gente tem aqui. E a formação dos professores é acoplada ao Spaace. O Ciro Gomes chegou a fazer prova para professor. Foi uma grita. E ele enfrentou - todo professor fazendo prova de conhecimento em sua área. Não estando bem, havia o apoio de cursos. A prova deu subsídios e aconteceu isso: ele fez a prova e ofereceu os cursos. Depois, nunca mais, porque politicamente foi um custo muito alto. Mas, enfim, lá no Ceará vem acontecendo coisas desde 95, mais ou menos, que deram respaldo às políticas municipais. E eles têm uma política bem diferente, de apoio aos municípios e de integração entre estado e município. E não é só com os que têm o mesmo partido não, formou-se uma tradição.

Dialogia: Para encerrar, uma questão que nos preocupa muito no nosso mestrado profissional, tendo em vista que o público é de professores de Escola Básica e que eles estão lá em formação continuada. Temos questionado muito a possibilidade de formar um bom professor nos cursos de licenciatura nos moldes em que estão hoje formatados, de três anos. É possível formar um professor, razoável que seja, em três anos?

BG: Não. Não digo tanto quanto ao tempo, mas, primeiro, a estrutura, tanto curricular quanto institucional, não funciona. E o uso do tempo, que nem consome três anos para formar esses professores. Muito tempo é gasto com “atividades complementares”, “seminários culturais” e não sei mais o quê, que ninguém sabe o que é exatamente. Então, o problema está em que a formação

de professores, no meu entender, deveria durar, sim, quatro anos. Porque você precisa de um amadurecimento nas aprendizagens e na formação. Escrevi isso no meu livro faz muito tempo. Não se põe um chip na cabeça da pessoa e ela sai “aprendida”. É preciso um tempo de maturação. Para você fazer essa formação decentemente, seria preciso um mínimo de quatro anos. Em segundo lugar, não cabe essa fragmentação entre as licenciaturas. Todas elas deveriam ter uma formação básica, que depois iria se diferenciando. Terceiro ponto - e isso a legislação já propõe -, o contato com a escola deveria se dar desde o primeiro ano e com projeto. Parte das instituições públicas já está fazendo isso. No primeiro ano, ele vai conhecer a escola e discute com o professor de sociologia, de história da educação o que é aquela escola; no segundo, ele faz observação. Estou falando do plano de uma instituição, de uma universidade. No terceiro ano, ele projeta com o professor algumas atividades e o auxilia; no quarto, ele dá uma sequência de aulas. Tudo isso orientado por um supervisor, que o acompanha. Esta é uma formação melhor. Nós sabemos que uma graduação não vai formar completamente o profissional: tem de haver uma base adequada na hora em que ele inicia na profissão, para que ele possa, aí sim, com seus colegas, trocar experiências, formar juízos para adotar ou não um procedimento, ter formação continuada etc. É com sua auto-formação que ele desenvolve sua profissionalização de fato, que ele vira um profissional. Eles saem sem base profissional nenhuma do superior. Por isso, digo sempre onde posso: “Os professores são heróis, porque eles saem com as mãos vazias das universidades para ser um profissional professor.” Tenho tido muitos depoimentos de professores aqui de São Paulo que se apoiam muito no material da Secretaria e depois vão se desprendendo dele. É muito interessante porque, no começo, eles utilizam muito esse apoio; depois, vão criando sua própria autonomia. E eu queria discutir a questão da autonomia.

Dialogia: Por favor.

BG: Autonomia não é liberdade total, está certo? O professor tem autonomia no âmbito da finalidade do seu trabalho. Não se pode dizer assim: “O professor alfabetizador pode querer ensinar logaritmo para seus alunos.” Não, ele não tem essa autonomia. O jeito como encaramos autonomia precisa mudar. Autonomia

de fazer bem o que ele tem que fazer, e na série ou ano em que ele vai lecionar. Nessa autonomia ele tem de saber fazer o aluno aprender.

Dialogia: Autonomia não é propriamente independência, não é? Absoluta, total.

BG: Mas o pessoal interpreta como independência. E quando se fala de autonomia de universidade também se fala em independência. Nós temos essa confusão entre autonomia e independência. Você tem que saber que está ali em um trabalho que tem suas finalidades, com as respectivas responsabilidades sociais.

Dialogia: Aproveitando: o que a Sra. acha da implantação dos mestrados profissionais.

BG: Eu acho bom. Defendi isso anos atrás.

Dialogia: Entende que eles vêm para cumprir um objetivo e ocupar um espaço muito claro e definido ou que eles vêm para procurar dar essa formação continuada de professores no nível pós-superior? Que eles têm a proposta de se diferenciar, em alguma medida, do ensino, digamos, mais acadêmico, teórico, que se tem dado nas instituições? Como a Sra. vê isso?

BG: Eu acho que o mestrado profissional vem para criar um espaço próprio de formação, que é complementar ao espaço da formação acadêmica apenas teórica. Essa complementaridade eu acho bastante importante. Ela existe aqui no Brasil, nas diferentes áreas, desde 1998, com grande experiência acumulada nas áreas de engenharia e de administração, por exemplo. É uma formação mais voltada para o profissional que está na prática. Isto não dispensa teoria: é um engano dizer que o mestrado profissional não vai ter teoria. Ele tem que ter formação teórica porque prática implica em teoria e boa prática implica conhecimento, como também implica entender que o conhecimento vem das práticas. E não tem teoria sem prática. Você não está lá pensando e cai do céu. Não, você cria teoria porque o mundo o instiga. Tem que conceber de outro jeito. Acho que é uma atuação complementar. Há realmente estudantes que têm uma vocação mais acadêmica, da pesquisa acadêmica, e há aquele que gosta mais de trabalhar com a prática,

de ver, de fazer as coisas. Você não pode sonegar a este a possibilidade de ter uma formação teórica e de pesquisa mais alentada, mas, voltada para um objetivo específico de trabalho, não é?

Dialogia: Você já está pensando um pouco na intervenção?

BG: Eu acho que o mestrado profissional deveria convergir para intervenções. Intervenções que pudessem ser refletidas à luz de boas teorizações. Porque se você ficar no senso comum, não acrescenta nada, não acrescenta conhecimento.

Dialogia: Muito obrigado, professora!

Entrevista realizada por Eduardo Santos e Roberta Stangherlim,
nov. 2012.