

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Autoras:

LEURIDES COSTA DE ARAÚJO SOARES

WENDLA MENDES SILVA BORGES



ISBN 978-65-89410-14-0

 EDITORA
LABORO



Expediente Faculdade Laboro

DIRETORA GERAL

Sueli Rosina Tonial Pistelli

DIRETOR EXECUTIVO

Geraldo Demosthenes Siqueira

DIRETORA PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Nilviane Pires Silva Sousa

REVISÃO E EDIÇÃO

Bruna Rafaella Almeida da Costa

DIAGRAMAÇÃO

Pedro Henrique Macedo de Araujo

S676f Soares, Leurides Costa de Araújo

A formação de professores no Brasil / Leurides Costa de Araújo
Soares – São Luís: Laboro, 2023.

39 f.

ISBN 978-65-89410-14-0

1. Pedagogia – Brasil 2. Formação de professores – Brasil 3 .
Educação I. Título

CDU 371.14(81)

Índice para catálogo sistemático:

1. Formação de professores no Brasil 371.14(81)
2. História da Educação no Brasil 37(81)(091)

Arielle Priscila Silva Soares – Bibliotecária – CRB 13/811

Sumário

| | |
|---|-----------|
| Introdução | 5 |
| 1. A Formação de professores da década de 1930 à de 1990: breve resgate histórico..... | 6 |
| 2. Da década de 1990 ao século XXI: a formação de professores em disputa..... | 15 |
| 3. A CONCEPÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE..... | 23 |
| 3.1 A Escola Pública, lugar de atuação de nossos professores e professoras..... | 25 |
| 3.2 Prática pedagógica: um conceito no caminho da práxis..... | 36 |
| Bibliografia..... | 38 |

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Realizamos um percurso histórico sobre a formação de professores no Brasil tomando como referência o período compreendido entre 1930 e 1990, pois foi nesse período que surgiram oficialmente cursos de licenciatura que tinham como meta a formação sistemática de docentes, sem citar as inúmeras transformações nos diversos campos, em especial no da educação. Na sequência, no contexto das Políticas Educacionais no Brasil, tomando a perspectiva da formação de professores, abordamos alguns modelos formativos que estiveram presentes no período histórico citado e pontos relevantes na Legislação Educacional Brasileira, ao mesmo tempo em que trazemos análises feitas por autores como Tanuri(2000), Libâneo (2016), Freitas(2014,2002), entre outros, como subsídio para a compreensão do tema em estudo.

1. A formação de professores da década de 1930 à de 1990: breve resgate histórico.

Antes de mais nada, é necessário destacar que no momento em que a educação passou a ser de responsabilidade do Estado surgiram preocupações com a formação de professores para lecionar nas escolas, inserindo-se assim em uma pasta de política pública social. É necessário observar desde já, que ao longo do percurso histórico das políticas educacionais nacionais, estas sempre mantiveram um laço constante com o conservadorismo e o patrimonialismo, sistemas que alimentaram a estrutura da sociedade brasileira desde seu nascedouro.

A retrospectiva das constantes reformulações organizacionais e políticas no campo da educação a partir da década de 1930, tem o intuito de nos levar também a uma melhor compreensão do contexto histórico, político e social que vivenciamos na atualidade. Com a reformulação das Escolas Normais, com a ideia da escola renovada e concepção de uma nova consciência educacional brasileira, dos direitos de todos à educação, a ânsia da expansão da escola pública e a necessidade de implantação de uma política nacional de educação, nos aponta um novo momento para a educação no Brasil.

A década de 1930 é marcada pelo momento em que o capitalismo começa a firmar suas bases no país:

ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica” (ROMANELLI,2010,p.49)

Não poderíamos travar uma discussão esclarecedora a respeito das políticas educacionais no Brasil focadas na formação de professores sem refletir sobre as questões econômicas, políticas e sociais. Daí a importância de retomar a década de 30, pois nesse período ao mesmo tempo em que o país vivenciava o processo de industrialização, ocorriam mudanças fundamentais no ensino que, conseqüentemente, sofreram reflexos desse processo econômico:

Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da década de 30 imprimiram um novo perfil à sociedade brasileira. A quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, mergulhou o Brasil na crise do café, mas em contrapartida encaminhou o País para o desenvolvimento industrial, por meio da adoção do modelo econômico de substituição das importações, alterando assim o comando da nação que passou da elite agrária aos novos industriais”(LIBÂNEO, 2003,p.133)

Nos anos de 1930 a 1937, a educação ganhou destaque, não à toa, mas porque pelo intenso processo de industrialização e pelo fortalecimento do Estado -Nação, ações foram desencadeadas com o intuito de organizar, a nível nacional, a educação escolar.

A intensificação do processo de industrialização do capitalismo industrial alterou as aspirações sociais em relação à educação, uma vez que nela eram exigidas condições mínimas para concorrer no mercado, diferentemente da estrutura oligárquica rural, na qual a necessidade de instrução não era sentida nem pela população nem pelos poderes constituídos”(ROMANELLI, apud LIBÂNEO, 2003,p.133)

Notamos assim, que a educação vai se moldando aos imperativos do desenvolvimento industrial que, por seu viés capitalista, carrega consigo interesses mercadológicos, em que a oferta é de acordo com a demanda dos interesses econômicos que regem o mundo globalizado. O Brasil, como país emergente e inserido nessa dinâmica, não poderia deixar de responder afirmativamente a esses interesses, daí a necessidade de urgentemente alfabetizar a nação. Seguimos assim, com uma educação guiada pelos interesses da elite, sem alcançar princípios básicos como a universalização e gratuidade.

Outro ponto importante a destacar da educação na década de 30, é que esta era caracterizada pelo dualismo, ou seja, o ensino primário estava vinculado às escolas profissionais, com o intuito de formar os pobres; o secundário, vinculado ao ensino superior, destinada aos ricos (LIMA,2017) .Tal dualidade ocasionou o que foi chamado de revolução dos anos de 1930. Esse processo de expansão do modo de produção capitalista, não somente impulsionou mudanças em prol da manutenção do sistema, como também provocou diversas setores e camadas da sociedade a reivindicar espaços e mudanças na educação, um aumento significativo de interesse da população:

Nos dez primeiros anos que se seguiram houve um desenvolvimento do ensino jamais registrado no país. Em 20 anos, as escolas primárias dobraram em número e as secundárias quase se quadruplicaram. As escolas técnicas multiplicaram-se de 1933 a 1945, passaram de 133 a 1.368, e o número de matrículas , de 15 mil para 65 mil(ARANHA, apud LIBÂNEO, 2003, p.134)

A escola assume um papel diante desses novos processos de mudanças sociais, econômicas e políticas. Não deixa de ser constantemente utilizada como uma ferramenta para impulsionar a dinâmica do capital, mantendo sua hegemonia. Isso se evidencia quando o Estado se organiza a partir de concepções de escola, de formação de professores, políticas educacionais coerentes com seus interesses mercadológicos:

A lógica do capitalismo concorrencial global e do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade encaminha, de forma avassaladora, o novo modelo societário e as novas reformulações necessárias no setor educacional”(LIBÂNEO, 2003,p.106)

Ainda que a escola tenha sido pensada para alcançar este fim, o processo não ocorreu de forma natural, mesmo com todo o arcabouço de arranjos políticos através do poder de mando e desmando dos poderes hegemônicos; houve movimentos na contramão dessa lógica, como o movimento promovido pelos educadores da Escola Nova. Durante todo o processo de disputas, historicamente tivemos uma correlação de forças.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, se configura como uma proposta de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Um documento que é reconhecido pelo seu caráter político que reivindicava mudanças significativas na estrutura educacional existente da época.

Esse movimento provocou também uma outra forma de ver a preparação dos professores; se em certo momento a profissão era tratada com descaso, a partir daqui passou a ser tratada com mais preocupação, com a necessidade de passarem por faculdades ou cursos normais incorporados a universidades. Isto porque como na perspectiva dos “pioneiros” a educação deveria ser baseada em um ensino unificado, logo a formação dos professores deveria seguir a mesma lógica.

É possível mensurar a importância e alcance que teve o movimento quando recorremos à Constituição de 1934, situação que permitiu avançar o debate e a mobilização da sociedade civil em torno da discussão a respeito da educação:

A constituição de 1934, em seu Capítulo II- Da Educação e da Cultura -representa em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador.[...]quase todo o texto constitucional, no capítulo referente à educação denuncia uma influência bastante pronunciada do Manifesto (ROMANELLI,2010,p.155)

Observamos mais uma vez o salto que deu a educação nesta década de 1930, a partir de intensas transformações, no que se refere à regulamentação de políticas educacionais no Brasil.

Destacamos ainda, nessa década a Reforma Francisco de Campos que “organizou a educação escolar no plano nacional , especialmente nos níveis secundário e universitário e na modalidade do ensino comercial, desatendendo ao ensino primário e a formação de professores”(Libâneo , 2003,p.135) . Essa Reforma institui o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Shiroma et al 2007).

Assim, a Política de Educação Nacional foi sendo traçada em meio a uma série de transformações. Destacamos alguns decretos que nos esclarecem as suas características:

1. Decreto 19.850,de II de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação ;
2. Decreto 19.851, de II de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior do Brasil e adotou o regime universitário;
3. Decreto 19.852, de II de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
4. Decreto 19.890,de 18 de abril de 1931,dispôs sobre a organização do ensino secundário;
5. Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador;
6. Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições

sobre a organização do ensino secundário (SHIROMA, et al, p. 17,2007)

Apesar da clara desatenção ao ensino fundamental e à formação de professores, é possível observar mudanças e conquistas significativas para aquela época, alcançando diversos níveis de ensino e abarcando grande parte das regiões do país.

Seguindo nesse percurso histórico, destacamos agora o período que se nomeou como “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971). De acordo com Tanuri (2000,p.72), o movimento desencadeado em torno da Escola Normal teve foco na recolocação de padrões tradicionais de processo de ensino. Não se tratava mais de “programas rígidos”, mas sim mais maleáveis, que se moldavam ao desenvolvimento e individualidade das crianças, nos quais a postura do professor era de acompanhar o resultado das experiências e atividades do aluno, em crítica ao chamado “verbalismo” no ensino tradicional. E tais mudanças não se fizeram presentes somente na formação dos professores, mas também no currículo, mudanças fruto de movimentos de pesquisadores, discussões em conferências, debates, etc., que alcançaram muitos estados brasileiros.

Apesar das ideias renovadas na estrutura da Escola Normal, que se destacaram tanto no âmbito do currículo como na formação de professores, não se logrou avanços significativos no domínio dos conteúdos a serem transmitidos, permanecendo a marca do padrão dominante.

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, podemos perceber um destaque significativo na educação, quando os interesses educacionais nacionais se aproximam das ideias de “[...] um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país”(SAVIANI,2009,p. 33).

O aluno passa a ser foco no processo educativo, necessitando dar ênfase a conhecimentos de Filosofia, Psicologia e Sociologia. No entendimento da perspectiva do Manifesto há aqui uma necessidade de mudar o paradigma na orientação do trabalho pedagógico, visto que a educação é um problema social, precisa de uma ação mais objetiva do Estado, que precisa assumir o dever de ofertar educação pública, gratuita e laica.

Mas a chegada dos Institutos de Educação oferece uma nova fase na remodelação da Escola Normal, apresentada como espaço de ensino e de pesquisa. O Distrito Federal e São Paulo foram os locais que apareceram em destaque com a criação dos institutos de educação. Nesse sentido duas mudanças significativas na Escola Normal: O Instituto do Distrito Federal concebido e implantado por Anísio Teixeira, pelo Decreto 3.810, de 19/03/1932 e o Instituto de Educação implantado por Fernando de Azevedo (em São Paulo) pelo Decreto de 21/04/1933.

Esses institutos de educação destinados a formar professores de pedagogia, se pautavam em um modelo didático pedagógico de formação direcionados a corrigir problemas da Escola Normal, como insuficiências e distorções. Segundo Tanuri (2000, p.72) “um curso híbrido que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”.

Um pouco mais tarde esses cursos foram elevados ao nível secundário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Dessa forma foram organizados os cursos de formação de professores para escolas secundárias, generalizadas para todo o país a partir do decreto Lei nº 1.190, de abril de 1939, que deu origem à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição passou desde então a ser referência para as demais escolas de nível superior do Brasil, funcionando no modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” apenas na organização de cursos de Licenciatura e de Pedagogia. O curso de Pedagogia criado visava à dupla função: formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados visando à docência nos cursos normais. Saviani (2009, p.146) ao tratar do esquema explica-o: “três anos para o estudo de disciplinas específicas, vale dizer conteúdos cognitivos ou cursos de matérias, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática”.

Cabe ressaltar ainda nas palavras de Saviani (2009), que o modelo de formação de professores perdeu sua marca original, cujo pilar eram as escolas experimentais às quais competia oferecer uma base de pesquisa de caráter científico aos processos formativos.

Na década de 1940, em referência ao Ensino Normal, prevaleceu o Decreto- Lei nº8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, que em simetria ao ensino secundário divide-se em dois ciclos: O primeiro corresponde ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria nas Escolas Normais Regionais. O segundo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Os cursos normais de primeiro ciclo tinham o currículo centrado nas disciplinas de cultura geral; o estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, e os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pela reforma da década de 1930. Essa organização reforçou a dualidade na formação dos professores (BRASIL, 1946, p. 1).

Ainda sobre a “Lei Orgânica do Ensino”, estudos revelam uma política educacional centralizadora que se traduziu na tentativa de regulamentar em âmbito federal a organização e funcionamento de todos os tipos de ensino do país. Sobretudo esta lei, segundo Tanuri (2000, p. 75), “não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados”.

Na década de 1950, com a corrida desenvolvimentista, o ideário de “modernização” do ensino, que girava em torno das escolas, atingiu todo o ensino, tanto o primário quanto o ensino superior, como também a formação de professores. Assim, a atuação do Programa de Assistência Brasileiro – Americano ao Ensino Elementar (PABAAE), de 1957 a 1965, introduziu como prioridade a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia. Conforme, Tanuri(2000, p.79) apud Paiva e Paixão (1997, p.43) modernizar o ensino primário é, na perspectiva do Programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-los às especificidades de nosso país. Deste modo, o PABAAE contribuiu para a perspectiva tecnicista do ensino que foi destaque na década de 1960 e na década de 1970(LIMA,2017)

Na década de 1960 a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/ 1961) não resultou em soluções inovadoras para o ensino

Normal, conservando a organização do ensino, seja no que diz respeito à duração dos estudos seja na organização em ciclos. O que ocorreu foi uma equivalência legal às modalidades de ensino médio, com a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular. Tanuri (2000, p. 78) relata que as reformas estaduais conforme a nova Lei principalmente a alterações curriculares. E com a conjuntura histórica do pós – 64, os interesses das escolas deslocaram-se para torná-las “eficiente e produtiva”, com a preocupação em “modernizar” a prática docente, no “planejamento e coordenação e controle das atividades” e utilização e novas técnicas de ensino com vistas à preparação para o trabalho e desenvolvimento do país. Portanto, nos finais da década de 1960 e início da década de 1970 o que se vislumbrava girava em torno da Teoria do Capital Humano, numa visão tecnicista, acentuava-se a divisão do trabalho pedagógico, os serviços de supervisão e a formação de especialistas.

Nos anos de 1970, com Lei nº 5.692/71, algumas mudanças foram introduzidas na legislação do ensino, os ensinos primário e médio passaram a ser chamados de primeiro grau e segundo grau, respectivamente, também em torno das mudanças desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi instituída a Habilitação específica do 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

No tocante à formação de professores de 1º e 2º Graus, a mesma Lei, em seu Artigo 30, e em seus parágrafos:

Exigir-se-á como formação para o exercício do magistério:

- a) No ensino de 1º Grau – da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau;
- b) No ensino de 1º Grau – da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de Grau Superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º Grau obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena;

Parágrafo 1º. Os professores a que se refere à letra “a” poderão lecionar na 5ª série e 6ª séries do Ensino de 1º Grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

Parágrafo 2º. Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2.ª série do ensino de 2º Grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

Parágrafo 3º. Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971, p. 4).

Como podemos observar, a formação do magistério expressa pelo Artigo 30 da lei em questão atende à formação dada por cursos regulares acrescidos de estudos adicionais que dão ao professor o direito de lecionar em séries iniciais, incluindo séries da 2ª etapa do ensino fundamental mediante esses estudos adicionais.

Foi organizada em duas modalidades: uma com duração de três anos que habilitaria a lecionar até a 4ª série e outra com duração de quatro anos que habilitam ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O antigo curso normal cedeu lugar à habilitação de 2º grau, cuja organização compreendia um núcleo comum, obrigatório em todo território nacional para todo o ensino de 1º e 2º grau destinado à uma formação mais geral e também compreendia uma parte mais diversificada visando uma formação mais específica; deste modo percebe-se um currículo mínimo configurando um quadro de precariedade da formação de professores. Além disso, desapareceram os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente pelo curso de Pedagogia. Tanuri (2000,p.82) explica que a Habilitação específica para o magistério recebeu diversas críticas como à dicotomia teoria e prática, entre o conteúdo e o método, entre o núcleo comum e o profissionalizante, desarticulação de conteúdos, dispersão das disciplinas e fragmentação do currículo, entre outras.

Diante dessa situação, nos anos de 1980, o governo lança mão de um novo projeto, Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que traz consigo a incumbência de “revitalizar a escola normal”(LIMA,2017). Criados pelo governo federal para recriar a formação de professores em nível médio com carga horária em período integral. Iniciativa muito importante originada de encontros entre o Ministério da Educação (MEC) e as instituições de ensino que tinham a finalidade de formar professores para o 1º grau, promover a atualização e o aperfeiçoamento dos profissionais da Educação; desenvolver práticas inovadoras e pesquisa; e formar professores leigos, para atuar como agentes de mudanças e realizar uma renovação educacional. Os Cefams propunham oferecer formação inicial de ensino médio e continuada e obedeceriam às diretrizes gerais, adaptáveis a situações específicas do Estado. O projeto tinha por objetivo, redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar para o ensino das séries iniciais (Cavalcante, 1994, p.59). Mas esse projeto apesar de ter alcançado alguns resultados positivos foi descontinuado, não tendo continuidade pelo MEC. Desencadeou-se ainda nos anos 80 o movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura que adotou o princípio: “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68). À luz desse princípio, as instituições de ensino, os cursos de Pedagogia situam-se na atribuição à formação de professores para a educação infantil e para séries iniciais do ensino de 1º grau, considerado o ensino fundamental.

De certa forma, a década de 1980, se dá como um processo de ruptura com o pensamento vigente na década anterior. Segundo Freitas (2002) a luta dos educadores a partir desse momento, no contexto de um movimento mais geral pela democratização da sociedade, gerou importantes contribuições para a educação como um todo.

Dentro desse contexto, temos a promulgação da Constituição de 1988, que ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, que traz em seu texto conquistas de direitos sociais, destacando mecanismos democratizantes e descentralizadores das políticas sociais. Importante dizer que muitos desses direitos conquistados foram reivindicações alcançadas pelos educadores a partir de 1970 sobre gestão democrática, financiamento da educação e valorização profissional. Mas o que é constatado a seguir é um movimento de contenção desse processo de conquistas, a partir das novas configurações internacionais (CAIADO,2008).

Presenciamos na década de 1990 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9.394/1996, momento em que se constatou a interferência dos organismos internacionais na política educacional brasileira, na verdade o que se

testemunhou foi a materialização sob a forma de “consenso”, de um habilidoso jogo linguístico que invertia termos e sinais, de modo a torná-los condizentes com novos paradigmas que referenciavam a mudança almejada para a educação no país (SHIROMA et al, 2007).

Ao analisar as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que diz respeito à formação de professores, Cabral Neto e Castro (2000, p.119) dizem que esta lei está “articulada com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais, preocupados mais com o imediatismo [...] em detrimento da qualidade do ensino e de investir consistentemente na formação do professor”.

A lei em vigor trata em seu Capítulo VI sobre a regulamentação da formação de professores e dos profissionais da educação, nos artigos expressos abaixo:

Art.61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p.22).

Este artigo dispõe sobre a organização dos diferentes cursos de formação dos profissionais da educação, inovando quando se refere ao aproveitamento de experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como forma mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 22).

Observamos que nesse dispositivo legal a inovação se dá sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação (IESs), como uma alternativa para as universidades, no que se refere à formação dos professores. No entanto, ao mesmo tempo parece retroceder ao se referir à formação dos profissionais da educação quando busca garantir o nível médio como formação mínima destes. Contrapondo-se a essa visão, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem defendido que o curso de Pedagogia deve ser o locus privilegiado de formação dos profissionais que irão atuar na educação básica. Nesse sentido, explica que o Curso de Pedagogia (LIMA, 2017):

[...] responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teóricos/investigativos

da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente para outras funções que envolvam o ato educativo intencional. Não se considera, neste sentido, aplicável para a pedagogia, dicotomizar na formação carreiras diferenciadas conforme categorização pretendida pela

SESu/MEC – bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. A formação do pedagogo envolve estas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma ou outra. (ANFOPE, 2002, p. 27).

Essa explicação que a ANFOPE traz a respeito do Curso de Pedagogia respalda-se no fato de que os profissionais da educação devem estar preparados para as complexidades presentes na escola e na sociedade, e por esse motivo devem estar aptos a exercer atividades para além da docência no âmbito escolar e fora dele.

Uma consideração importante a ser tratada nessa análise é que a ANFOPE não esconde o seu descontentamento e até mesmo sua perplexidade sobre a criação dos Cursos Normais Superiores, que no seu entendimento caíram no descrédito das instituições, apesar de regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A ANFOPE e o FORUMDIR, na década de 1990, são defensores da bandeira da formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação em nível superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 trouxe em seu Artigo 62 a novidade dos Institutos de Ensino Superior (IES) e dispõe no Art. 63 sobre esses Institutos, estabelecendo que:

Art. 63. Os institutos superiores manterão:

- I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III- - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 23).

A propósito do referido artigo, Libâneo (2003) afirma que a criação dos IESs, enfraquece o papel da universidade como local privilegiado de formação docente, uma vez que podem ser ou não vinculados às universidades. Concordamos com o pensamento do autor citado, pois compreendemos que a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além de licenciaturas, vem acontecendo desde então, principalmente em

instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades.

O Artigo 64 da Lei nº9.394/96 dispõe sobre a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores, que poderá ocorrer em curso de graduação- Pedagogia, ou em nível de pós-graduação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 23).

De maneira geral, podemos dizer que a história da formação de professores assume uma posição central para compreendermos o delineamento da educação no Brasil. Eis porque esse tema tem sido objeto de estudo e de muitas discussões nos últimos tempos, gerando um movimento de aspirações e novos paradigmas que têm desencadeado um repensar do processo de formação do profissional da educação

A formação de professores no Brasil nos diversos contextos de diferentes épocas sempre foi marcada por lutas e resistência, um campo de disputa de projetos antagônicos de sociedade.

2. Da década de 1990 ao século XXI: a formação de professores em disputa.

O período de 1990 ao século XXI foi de grandes e importantes transformações no Brasil nos campos da sociedade; em especial, na educação. É a década em que se acentua o discurso da qualidade da formação do trabalhador, em um contexto de globalização econômica envolvido em um discurso de modernização e qualidade. O fato é que fora um período de efervescência no delineamento de políticas educacionais.

Década situada na breve gestão de Fernando Collor de Mello, quanto na época de Fernando Henrique Cardoso, ao lado do processo de elaboração da LDB de 1996, em seu terceiro formato:

A política educacional adotada com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República, concebida de acordo com a proposta do neoliberalismo, assumiu dimensões tanto centralizadoras como descentralizadoras. A descentralização, nesse caso, não apareceu como resultado de maior participação da sociedade, uma vez que as ações realizadas não foram fruto de consultas aos diversos setores sociais, tais como pesquisadores, universidades, professores, sindicatos,

associações e outros[...] (LIBÂNEO, 2003, p140)

É preciso dizer que esse processo sofreu importante influência de organismos internacionais na sua essência e gestação; alguns dos principais protagonistas foram: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A educação, em especial, a formação de professores em meio a essas relações macroeconômicas esteve como foco de disputas, tendo como pano de fundo questões ideológicas. A relação trabalho e educação é mensurada de acordo com o domínio de conteúdos e habilidades, colocando assim o ensino como ferramenta estratégica dentro do processo de acumulação e aprofundamento do capital, visto que é na educação que encontramos os principais determinantes de estímulo ao consumo e à competitividade (FREITAS,2002).

Nesse sentido é que as políticas educacionais foram sendo delineadas para os países periféricos e sob tal direção o Brasil e mais 155 países, juntamente com agências internacionais , organizações não -governamentais , associações profissionais participaram da Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien na Tailândia , entre 5 e 9 de março de 1990. Financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação -UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância –UNICEF, esse momento representou o início de um projeto a nível global que se pautava no eixo: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, e levou à aprovação da “Declaração Mundial de Educação para Todos” :

1. Cada pessoa -criança , jovem ou adulto -deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem .Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) ,quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes),necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e a continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e , inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo(DECLARAÇÃO, 1990,p.1)

Esse documento não se aprofunda sobre questões relacionadas à formação de professores, mas faz menção à importância da capacitação profissional em serviço : “a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados”(DECLARAÇÃO, 1990,p.11).

No texto da Declaração é enfatizada a preocupação por uma educação para todos,

mas isso não ocorre na prática. O que aconteceu foi uma concentração de esforços para o ensino fundamental, visto que essa etapa era vista como potencialmente capaz de reduzir a pobreza e aumentar a produtividade de classes subalternas. A contradição do que é dito no documento e do que é oferecido à população é evidenciada nos recursos encaminhados, e na negligência com outros níveis de ensino, em especial o ensino superior. Sendo assim, a Conferência Mundial, “funcionou como um momento de difusão do projeto educacional internacional assentado sobre o modelo neoliberal” (SHIROMA et al.,2011, p.51)

Outro importante documento, ainda em 1990, intitulado Prioridades y estratégias para la educación, pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) vem enfatizar a necessidade de implantar mudanças educacionais que priorizem habilidades específicas para a reestruturação do capital.

No Brasil, o momento político era de Impeachment do presidente Collor de Mello, que permaneceu no poder apenas um ano, logo substituído por Itamar Franco, que teve em sua gestão publicado o Plano Decenal de Educação para Todos. Com base nesse documento, o Brasil passou a se organizar para cumprir o que fora posto na Declaração, em Jomtien.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, esses movimentos multilaterais encontram forças no documento publicado pela CEPAL, já mencionado, em que é enfatizada a necessidade de eliminar o analfabetismo e priorizar a eficácia do ensino

Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI sob a presidência de Jacques Delors, produziu o documento: Educação Um tesouro a descobrir, conhecido como Relatório Jacques Delors, que teve a finalidade de diagnosticar problemas em escala mundial vividos pelas sociedades contemporâneas, problemas geradores de incertezas e instabilidades tanto no plano econômico, como no científico, cultural e político: desemprego, desigualdades sociais, dentre outros. Esse relatório acabou por conferir à educação um árduo papel na resolução de tais problemas ao atribuir-lhe “[...] a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (MEC: UNESCO, 2003, p. 16).

Para um empreendimento de tamanha envergadura, chama os professores também como pedras angulares, nesse sentido, “[...] como crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável (DELORS et al.,2000,p.152) . As menções ao trabalho do professor são um destaque importante a observar, pois propõe pistas e recomendações às atividades docentes: “[...] dispor de autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados ;buscar atualização permanente; multiplicar os acordos e os contratos de parcerias com as famílias ;e o trabalho em equipe” (DELORS,2000,p.166). É a chamada “sociedade do conhecimento”, na qual todos devem se instruir, buscar qualificações; o professor em meio a essas necessidades é um dos principais responsabilizados pelo sucesso ou fracasso do ensino nesse sentido mercadológico.

Essa chamada para resgatarmos esses documentos, declarações e diretrizes nos permite compreender como foi construída essa trajetória da formação do professor no Brasil. Ao fazermos esse resgate e compreender os princípios que têm regido a concepção de formação

1 Relatório Jacques Delors: EDUCAÇÃO-Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

docente, nos aproximamos do objeto de estudo deste trabalho que aborda a dimensão política da formação desses profissionais. E ao nos depararmos com todos esses documentos e seus vieses, temos mais nítida a necessidade de trabalhar essa dimensão nos processos formativos não só na universidade enquanto formação inicial, mas, principalmente, no espaço da escola pública, tamanha a importância de refletir quanto a essa posição, tida, prioritariamente, como técnica e desprovida de senso crítico, de criatividade, de olhar problematizador.

Pois ainda que esses documentos e Planos, como o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, que foi resultado desses desdobramentos, tenham trazido alguns aspectos positivos para o ensino, como a melhora de financiamento à educação pela ala do empresariado, continuamos cedendo aos impasses do neoliberalismo:

[...]uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidos no mercado de trabalho, objetivando formar cada indivíduo um banco de reservas de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade(FRIGOTTO,2000,p.64)

Como resultado de tantas intervenções surgiram programas, como : Aceleração da Aprendizagem, Acorda Brasil!, Tá na hora da Escola!, Guia do Livro Didático de 1^a a 4^a séries e o Bolsa Escola, Renda Mínima, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa de Expansão da Educação Profissional, entre muitos outros. Foram implantados também sistemas avaliativos, como o SAEB(Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) , o Censo Escolar, etc.

Todas essas reformas e mudanças foram orientadas pelo que se chamou de Consenso de Washington, em 1989, que assumiu boa parte das reformas educacionais de cunho neoconservador. Liderada por John Williamson, em Washington, trata-se de uma reunião que discutiu importantes reformas para a América Latina :

[...] o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se trata de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia(SAVIANI,2007,p.425)

O Brasil se insere dentro dessas proposições, adota essas diretrizes que estão refletidas em documentos norteadores da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, promulgada em meio a esse cenário de transformações e mudança de paradigmas no que se trata da educação. Assim sendo, é possível afirmar que o ensino, para o interesse mercadológico mundial, tem um papel estrategicamente importante. O que acaba indo em contradição com as discussões no início da década de 1990, com relação à

constituição da LDB. Havia na verdade duas propostas: uma, decorrente do Movimento dos educadores e da sociedade civil, delineada por Dermeval Saviani, outra do Senador Darcy Ribeiro, que foi sancionada sem qualquer veto (SHIROMA, et al, 2007). Esse projeto acabou barrando muitas das discussões do Movimento dos Educadores, iniciado na década de 1980. Pontos foram descaracterizados, como a capacitação dos professores, que foi traduzida em profissionalização, e o que era para ser discutido nos braços da sociedade civil, foi limitado à relação empresário e ONG 's (Organização Não-governamentais). Outro ponto a destacar foi a descentralização, que resulta na desobrigação do Estado em prover direitos à sociedade, transferindo essa responsabilidade para o “mercado mundial”.

Segundo Freitas (2002), documentos legais como Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares para a Educação Básica, em todos os seus respectivos níveis e modalidades, para a Educação Superior, e também sistemas de avaliação como SAEB-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, entre outras medidas, tem como finalidade encaixar o Brasil na lógica mundial de globalização e comércio. A avaliação nesse sentido funciona como uma forma de barganhar políticas de gestão de recursos, financiamento e descentralização. Essas movimentações, nos direcionam à reflexão sobre um dos grandes desafios da educação no Brasil: a atratividade da carreira docente. Gatti et al (2009) recorrem aos Relatórios da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (2005, 2006), nos quais estão reunidos dados de diferentes países acerca do incentivo e da priorização do desenvolvimento de políticas públicas que se dediquem não apenas a atrair, mas, especialmente, preparar e reter bons docentes:

A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e suas condições de trabalho torna-se questão fundamental na sociedade contemporânea, dados os novos ordenamentos estruturais dessa sociedade contemporânea, e as conseqüentes demandas e pressões de variados grupos sociais. Neste contexto, decisões de governo relativas à educação, e em particular à formação de professores para a educação básica, podem sinalizar a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental. A forma como essas decisões são implementadas em determinados contextos - a maneira como são propostas e postas em ação sua articulação ou não - entre si e com políticas mais amplas etc. podem nos sinalizar sua adequação e impacto. (GATTI et al, 2011, p.16)

Mas esse incentivo para o Ensino Superior na formação de professores, precisa ser olhado com atenção. Como vimos, existe um processo de construção e manutenção de estratégias para fomentar as exigências do mundo globalizado, as competências e habilidades necessárias se tornam cada vez mais específicas, e os sujeitos são levados a se adequarem ao sistema.

Essas características acima são destaques no perfil da formação de professores delineado no século XX, no qual o trabalho docente, assim como toda prática profissional, são reduzidos a desenvolver em seus alunos habilidades e competências;

Nas décadas subsequentes até o final do século XX, verifica-se a ascensão da concepção pedagógica-reprodutivista, no bojo da qual despontam, simultaneamente, o acirramento das concepções tecnicistas e as análises crítico-filosóficas acerca dos limites e possibilidades da educação escolar na sociedade do capital. À luz das quais se desenvolve a visão “crítico-reprodutivista”. Mas também a esse tempo, se anunciam ideários contra-hegemônicos, a exemplo das orientações pedagógicas para uma “educação popular”, da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2009,p.18)

Trata-se de uma concepção liberal do ser humano, no qual ele é retirado das circunstâncias concretas de existência, de humanização de sua prática social e de sua relação existencial com o trabalho, para pertencer a um processo de produção e reprodução em cada sujeito de competências e habilidades para se mover no mundo do trabalho

No decorrer do século XX, o capital sofreu inúmeras reformas, que refletiram nos ideários pedagógicos “Os ventos modernizantes que marcaram o início do século XX, criaram o fértil terreno para as renovações sociais e, dentre elas, no campo educacional, o advento da pedagogia nova.(DUARTE, 2009,p.16).

Ainda que neste período tenha sido predominante a concepção da pedagogia produtivista, houve espaço para ideários contra – hegemônicos, como as orientações pedagógicas para uma “educação popular”, como assinalado por Duarte no final do século XX (1991-2001) :

Constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturas do capital, sintetizados pelo que o autor denomina de ‘neoprodutivismo’ e suas vertentes, quais sejam, o ‘neoescolanovismo’, expresso nas pedagogias do ‘aprender a aprender’, e o ‘neoconstrutivismo’, expresso na individualização da aprendizagem e na ‘pedagogia das competências’ e o ‘neotecnicismo’, expresso em princípios de administração e gestão da escola, cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de ‘qualidade total’, cumprimento de metas quantitativas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo, etc(DUARTE,2009,p.18)

Este fora o perfil da formação de professores no século XX, acompanhando as demandas e diretrizes de organismos multilaterais, no enalço da lógica mercantil; na leitura de Dermeval Saviani(2000), as palavras de ordem foram e continuam sendo: qualidade, produtividade, e equidade.

É preciso notar, que tais direcionamentos são para os países periféricos, estes na posição de receptores de políticas educacionais gestadas por Bancos Mundiais, distantes da realidade concreta de sujeitos históricos, mas que devem seguir tais diretrizes para alcançar

um “patamar de qualidade”, para estarem inseridos no mundo globalizado. Roberto Leher (1999,p.19 e 20),em análise da política educacional imposta por tais organismos , afirma que por mais paradoxal que possa parecer, o Banco Mundial se converte no “Ministério da Educação”, para países periféricos, consagrando “a dimensão estritamente instrumental da educação em face da nova dinâmica do capital” Para a formação de professores, isso implica um esvaziamento da função desse profissional como nunca antes pensado, volta-se a atenção para sua formação inicial e continuada, porém o condiciona à alienação de sua prática:

Nela o saber fazer passar a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentado-se travestido, também, sob a forma de “competência”. Competência ...baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto de critérios sociais éticos e humanos(DUARTE, 2009,p.19)

Já no século XXI , o tema formação de professores gera debates e embates, pois temos controvérsias sobre questões básicas na docência como função do ensino para o qual os professores são formados, sobre quem deveria formar esses professores, o tempo em que esta formação deveria acontecer, e que conteúdos abordados nos cursos de formação de professores. A grosso modo, trata-se de uma precarização na formação de professores.

O sentido seria formar professores a partir de treinamentos específicos e direcionados a competências e habilidades, sem contar que um dos pontos de destaque nesse momento histórico é a rotatividade de docentes, pois a formação sendo tratada de forma aligeirada e mecânica, a profissão nesse contexto se limita a um “bico” para muitos que decidiram entrar na carreira, permanecendo pouco tempo, para buscar outras alternativas de ofício:

acredita-se que é muito caro profissionalizar docentes para ensinar todas as crianças dos Estados Unidos e defende-se a formação de professores para os “filhos dos outros”, como a de técnicos que simplesmente implementam o “scripts de instrução” que lhe são fornecidos , na crença de que o treinamento que esses professores recebem e a subsequente “roteirização da instrução “ levaria a melhorias nas pontuações dos alunos em testes padronizados (ZEICHNER, 2013,p.18)

Esta é uma observação a partir do contexto dos Estados Unidos, mas que foi adotada pelo Brasil, como tantos modelos e direcionamentos, já feitos. O que precisamos captar como característica essencial no perfil da formação de professores no século XXI, é que esta profissão passou a ser uma mercadoria rentável para grandes grupos financeiros. Temos uma explosão de venda nas licenciaturas, oferecidas por diversas instituições espalhadas pelo país na modalidade de Educação à Distância.

Se perguntarmos sobre o sentido dessa prestidigitação , vemos que respostas pertinentes só podem ser encontradas no processo histórico brasileiro pós-1990 que produziu um política degradante

de formação docente em nível superior para a Escola Básica Brasileira, aprofundada a partir dos anos de 2000. A hegemonia capitalista nas diretrizes educacionais, determinação última da subordinação do preparo do professor aos interesses privados, se espalha de modo assustador, pretendendo erigir “habilidades e competências” em essência dos trabalhadores brasileiros, tendo em vista a afastar uma eventual consciência de sua posição de classe (SEKY;SOUZA;EVANGELISTA,2017,p.449)

E hoje no contexto da Pandemia Covid-19, o EaD ganhou ainda mais protagonismo, tendo em vista a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS), que é a necessidade do distanciamento social, essa modalidade se tornou o caminho para cursar uma universidade nesse momento de crise sanitária

O fato é que essa situação emergencial coaduna com essa lógica de degradação do trabalho do professor, não podemos deixar de mencionar um fenômeno deste século, que visa contribuir para a precarização e esvaziamento de qualquer sentido ontológico na prática pedagógica deste profissional, o chamado Movimento Escola Sem Partido (ESP) que surgiu no ano de 2004, de autoria do deputado Miguel Nagib. Surgiu como resultado de grupos de famílias insatisfeitas com o que se chamou de “doutrinação ideológica”, por parte dos professores, e foi ganhando força ao longo dos anos; aparece como sujeito atuante nas negociações políticas sobre a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com representação de deputados apoiadores entre outros. Pois como esse documento trata do currículo, a disputa recai sobre o que deve ser ensinado nas escolas, fazendo alusão “a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade”(MACEDO,2017,p.517).

O que na verdade representa esse movimento (ESP) é uma verdadeira “mordaca” ao trabalho do professor, pois tem como elemento fundamental a censura, “busca interditar o discurso e o trabalho dos professores, da educação básica ao ensino superior, decidindo sobre quais conhecimentos e conteúdos podem (ou não) permear o espaço escolar”(PERONI,CAETANO,LIMA,2017). A bandeira é de uma escola acrítica, desprovida de “conteúdo político”, sem “orientações ideológicas”, “neutra”.

Como seria possível uma escola apolítica, se todos os nossos interesses sociais estão permeados pela esfera política? Se temos como pressuposto social sermos cidadãos, e como tal, exercer cidadania que consequentemente está inserida nas questões políticas da vida em sociedade? Na verdade a proposta não é de uma escola SEM partido, mas como coloca LIMA(2017) uma escola partida:

É romper com a possibilidade de construção de uma educação vinculada às questões e valores sociais, políticos e culturais existentes na diversidade, e que possibilita o exercício de uma prática democrática na escola.[...], substituindo-a por uma educação sem espaço de participação, que promova a preservação acrítica do sistema capitalista e, consequentemente, das suas desigualdades(LIMA,2017,p.44)

Este direcionamento coaduna com as intenções do neoliberalismo, sobre eliminar

qualquer prática de natureza transgressora, que faça questionamentos e se coloque contra o sistema. Vestem-se com a capa da “moralidade”, e da “tradição” para justificar tal censura, e é nesse sentido que surge o elemento do combate à escola, à “ideologia de gênero”, que passa a “ ser bandeira prioritária de grupos religiosos conservadores e funde-se à pauta do movimento ESP que transfere sua discussão do campo político , para o campo moral “(MIGUEL,2016,apud, LIMA,2017,p.26-27).

As ideias e os elementos do ESP, nos sugerem que temos neste século XXI, uma difícil batalha a travar no que diz respeito à formação dos professores, em especial a sua prática pedagógica, pois :

as pautas do movimento, mesmo as que se originam a partir de ideias neoliberais, assumem um caráter bastante neoconservador, especialmente no que diz respeito à regulamentação do trabalho dos professores, que se torna padronizado e policiado, não somente em relação ao conteúdo ser apresentado ,mas também em relação ao método. Justamente, a ESP é “esse regime de controle(neoconservador) que não se baseia na confiança,mas numa suspeita profunda das motivações e competências dos professores (APPLE,2003,p.63)

Considerando esse contexto adverso, façamos mais uma vez a aproximação com nosso objeto para reafirmar sua importância. A discussão sobre a dimensão política dentro da atual conjuntura, para a formação de professores, se torna uma discussão indispensável para resistência aos diversos ataques ao trabalho do professor.

Podemos perceber na linha histórica sobre as concepções de formação de professores, as diversas contradições que permearam e permeiam a natureza do que é essencial à nossa prática. E do quanto a decisão de qual filosofia deve orientar a nossa prática, é disputada por projetos de sociedade antagônicos, não é por acaso. Há uma razão sócio- histórica essencial nesses embates, é o que tentaremos desvelar nas próximas seções deste trabalho.

3. A CONCEPÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar em educação é também pensar em todos os aspectos que norteiam sua existência em uma dada sociedade. Assim como todos os elementos sociais, a escola, a cultura, a política, têm uma relação entre si dentro de um coletivo de códigos sociais comuns. Vivemos em busca de alcançar interesses sejam individuais ou coletivos; as necessidades guiam a busca desses interesses que movem a sociedade.

Em meio a essa compreensão sobre a existência de interesses opostos na sociedade, torna-se um grande desafio produzir uma consciência pautada em uma dimensão emancipada estando imersos em uma estrutura de dominação. E a figura do professor nesse processo é um elemento significativo:

A capacidade da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses **mecanismos**

de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (ADORNO, 1995,p. 150)

A ideia da alienação, que furta os homens de experiências, traz tanto aspectos subjetivos e objetivos, como conscientes e inconscientes. O alcance da emancipação, segundo Adorno(1995,p.143), “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO,1995,p.143-144)

Assim, só podemos pensar numa educação para a emancipação, numa relação de permanente busca de questionamentos, esclarecimentos da realidade dada:

[...]a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência(ADORNO,1995,p. 182-183)

A escola está inserida neste complexo de interesses, por vezes antagônicos. Em especial, o professor se posiciona como um agente no processo de gerar o conhecimento, de compreender as relações, dada a divisão das pessoas em classes sociais, nas quais vivemos. Logo, a dimensão política de sua formação é vital para uma prática pedagógica com potencial transformador. E isto pode ser constatado desde a escolha dos procedimentos didáticos, como na forma em que são trabalhados os conteúdos com os alunos. É claro que essas ações não são imparciais, mas carregadas de crenças, ideologias, coisas nas quais o professor acredita, valores que foram construídos ao longo de sua vida, pressupostos políticos assumidos no ato de conhecer, ensinar e ser profissional.

3.1 A Escola Pública, lugar de atuação de nossos professores e professoras.

Conhecer a escola pública como o lugar em que atuam os professores temos como necessário pontuar, antes de onde nasce a Escola Pública, mas acentuar que não se trata de uma criação tal como se apresenta hoje: laica, gratuita, universal e obrigatória. Com princípios que foram discutidos desde o período da Revolução Francesa, e tendo se consolidado no século XIX e XX, no momento em que alguns países começaram a criar suas formas de sistemas educacionais.

É indispensável, pois, atentarmos para a compreensão de que a escola pública é uma construção histórica, que ao longo desse processo de construção e reconstrução teve e tem inúmeros desafios e caminhos possíveis. Veremos, ainda que de forma breve, o percurso tomado por essa instituição e que tessituras as envolve no percurso histórico de sua existência. E como já afirmamos em outro momento, o chão da escola pública sempre foi permeado por disputas de poderes. Gramsci(2011,p.33) nos aponta:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada”(não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializados, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Assim, na tentativa de entender um pouco sobre a origem da escola pública, é necessário um recorte histórico do momento em que a burguesia a consolidou enquanto escola pública:

Podemos compreender o movimento revolucionário de 1789 analisando a oposição entre as estruturas e instituições do Antigo Regime e o movimento econômico e social dirigido pela burguesia, que trazia não só novos meios de produção, como também uma nova concepção de mundo. No entanto, essa Revolução não foi fruto do trabalho de apenas uma classe. Ao contrário, ela é a eclosão de uma longa e complexa luta de classes e o resultado de alianças de classes, envolvendo todo o povo francês(LOPES,2008,p.21).

O movimento revolucionário desencadeado pela Revolução Francesa trouxe mudanças não somente para o regime econômico, que de feudal se apresenta agora como capitalista, mas mudanças também no modo de vida das pessoas, na cultura, na sociedade como um todo. Esse movimento foi uma revolução não somente burguesa mas também

democrática, pois ao mesmo tempo em que fora encabeçada pela burguesia, recebeu apoio popular, ainda que posteriormente os interesses camponeses tenham sido abandonados pelo caminho.

Mas o que queremos dizer é que, toda essa mudança de concepção de sociedade e de todos os elementos que a constituem, requer também um novo sujeito, um indivíduo que não seja aquele devoto aos ditames religiosos, mas que agora é um defensor de um Estado regido pela lógica capitalista. Então, para promover mais essa mudança, uma das mais importantes para manter o projeto burguês livre de revoluções perigosas, seria necessário também mudar a mentalidade, seria preciso transformar o sistema de ensino, instruir a população.

Sob a bandeira de democratizar o ensino, ao convencer essa população de que o ensino agora teria que ser desfrutado por todos que estiveram na luta por mudanças sociais, econômicas, políticas, durante a revolução Francesa. Nesse momento é que a burguesia se apropriou da ideia de escola pública, com o intuito de incorporá-la aos seus interesses. Souza, Ferreira e Barros (2009), dizem que no momento em que a burguesia toma o poder “idealmente” exigiu que, como outros privilégios exclusivos da nobreza feudal, a educação fosse voltada para toda a população passando a ser um direito dessa maioria, ou seja, deixando de ser apenas privilégios exclusivos da nobreza feudal, a educação fosse voltada para a população. Assim, deixando de ser privilégio de uma classe, ela deixa de ser privilégio de ricos e nobres, e passa a ser um “direito” de todos.

Uma nova moral se instala, uma moral burguesa, que na sua essência dependia da prosperidade do novo sistema econômico, e a instrução em meio a esse processo ganhou protagonismo no sentido de aperfeiçoamento do corpo político:

O racionalismo e o Iluminismo haviam preparado o caminho para a nova moral, que tinha por bases uma concepção individualista de vida, uma satisfação garantida mediante a obtenção de lucros monetários imediatos, a produção sem limites, etc. A superação do feudalismo trouxera uma nova concepção de propriedade. Livre, individual, total, permitindo seu uso e abuso, tendo como limite apenas a propriedade alheia, é a concepção burguesa da propriedade. (LOPES,2008,p.82)

Foi uma preocupação urgente para a burguesia a questão moral, e a instrução, nesse sentido, é a ferramenta que deu forma para a consolidação da hegemonia burguesa que, como dissemos anteriormente, ainda que tenha feito alianças com outras camadas da sociedade na revolução, não levou adiante os direitos das mesmas, e sim, apenas seus próprios interesses, o que a fez mudar de classe revolucionária para classe reacionária. Agora na posição de poder, se deparou com as primeiras insatisfações sociais, e por ser um sistema capitalista, gera injustiças e desigualdades sociais, logo, gera insatisfação social, e isso, mais cedo ou mais tarde, leva a uma revolta da população, culminando em crises sociais que afetam a ordem econômica. E foi em meio a esse momento conturbado e caótico, em que o comércio mundial se expandia é que a escola pública se tornou um projeto inevitável, uma estratégia que se tornava menos problemática e de menos custo financeiro e humano, do que guerras, disputas físicas:

Ora, se os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal

e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito, submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus “deveres para com Deus” pelos seus “Deveres para com o Estado” (LEONEL,1994,p.184-185)

Necessário ainda dizer que a priori, a Revolução Francesa tinha como principal bandeira a “igualdade” de direitos, para todas as classes sociais, e que então era preciso um novo modelo de sociedade que pudesse abarcar essas necessidades, o que na verdade não aconteceu da forma que foi anunciado, o que aconteceu é que a burguesia levantou essa bandeira sob a égide de uma mudança igualitária para todos, acabou por se utilizar da força em massa da população para vencer a Revolução. Tomado o poder, se fecha com seus pares, sem abrir mão do apoio popular, e é nesse ponto que a materialidade da Revolução Francesa se apresenta na concepção da ideia de Escola Pública.

Ao olhar para a escola pública no contexto brasileiro, podemos afirmar que ela ainda não alcança o que seria seu objetivo desde sua gênese, que é a de uma educação para o povo, de fato concebida pela sociedade. O que ainda permanece intacta é sua raiz vinculada ao projeto econômico nascido desde a tomada do poder pela burguesia através da Revolução Francesa. E que historicamente foi guiada pelos interesses de uma minoria em detrimento da manutenção de uma determinada ordem social, de acordo com a necessidade político econômica de cada época

No período colonial, sob estilo medieval europeu, com uma economia agrícola e rudimentar, com estrutura social baseada na propriedade privada e na mão de obra escrava, ou seja, uma sociedade latifundiária, aristocrática, a exigência era que todos fossem submissos envolvidos em uma educação humanística, ou ainda submissos espiritualmente, e politicamente neutra, daí a presença marcante da Companhia de Jesus nessa época:

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. Explicitamente, a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra. Verificamos, porém, que implicitamente ela afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes,

o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente (RIBEIRO,1998 p.15)

Então era esse o perfil da educação na época colonial que se sustentou enquanto durou esse período, e não por acaso, pois sua existência tinha relação direta com o sistema sócio-político e econômico daquele momento, “no período colonial media-se a posição social do indivíduo pela quantidade de terras, números de escravos e títulos que o indivíduo recebera dos colégios católicos”(RIBEIRO,1998, p. 29)

Um pouco mais tarde no século XVIII, o período Pombalino em Portugal, ao fazer as reformas educacionais em seu país, influenciou também o Brasil. Dentre significativas reformas, está a extinção do ensino de base jesuítica. Esse período foi marcado pela busca da recuperação da economia portuguesa, o que aumentou significativamente a exploração das colônias no Brasil, por exemplo. A educação passa por grandes transformações:

[...] marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772, já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as idéias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas idéias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução. (Azevedo, 1976, p. 56-57)

Neste século XVIII, destaca-se também a nova classe que emergiu como consequência da mineração. Era um grupo que tinha uma ligação vital com o comércio, geograficamente na zona urbana, que mais tarde comporia a pequena burguesia, e que aos poucos foi tomando forma e reivindicando direitos sociais, entre eles a forma como aconteceria a educação escolarizada:

Frequentava a escola da mesma forma que a aristocracia, e também recebia uma educação de elite. Havia uma contradição entre as classes que se tornou responsável por movimentos posteriores. A pequena

burguesia precisava compactuar com a classe dominante, pois era dela dependente, porém era influenciada pelas ideias iluministas europeias que contrariavam o pensamento aristocrata-rural. Esta contradição vai causar uma ruptura responsável, posteriormente, pela abolição dos escravos e pela proclamação da república (RIBEIRO, 1988,p.17).

Até aqui, podemos reafirmar como a educação escolar seguia junto às necessidades políticas e econômicas de determinados grupos sociais, pois para a maioria da população ela permanecia negada. No sistema vigente da época, para a elite a mão-de-obra ainda não “precisava” de muitos conhecimentos para fazer o sistema econômico funcionar a favor das elites. Essa concepção passa a sofrer mudanças com D.João VI no Brasil por pelo menos mais de 10 anos:

(...)verificaram-se mudanças no quadro das instituições educacionais da época, com a criação do ensino superior não-teológico: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia.Relevantes por serem os primeiros centros de educação e cultura do Brasil, não deixam de revelar as intenções aristocráticas de D. João, pois o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber.Na Monarquia, deu-se muito valor ao ensino superior. Isto reflete a necessidade de pessoal capacitado para preencher os quadros administrativos do país que há pouco se libertara politicamente (RIBEIRO, 1988,p.18).

Com o Ato Institucional de 1834, tem início o que se chamou de descentralização da educação, que organizou a responsabilidade educacional: com as províncias ficou o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e com o poder central a regulamentação do ensino superior:

A preferência dos estudantes por Direito e as duas escolas existentes, uma em São Paulo e outra em Recife, fizeram com que o currículo do nível médio se submetesse ao currículo destas faculdades. O conteúdo do ensino médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante. Numa ordem social escravocrata, isto se justifica, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar .A falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional.(RIBEIRO, 1988,p.18).

No período da República, muitas reformas aconteceram desde a sua fase inicial, como propostas educacionais que tinham como intuito inovar no ensino. Um dos destaques foi a Reforma de Benjamin Constant, que além de ser bastante ampla, tinha como um dos propósitos incluir disciplinas científicas no currículo escolar, porém esta reforma não foi levada adiante pois, “faltava para sua execução. Além de uma infraestrutura institucional, que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas idéias do reformador uma ameaça perigosa à mentalidade aristocrático-rural” (ROMANELLI, 1978, p.42).

Outras reformas, como o Código Epiácio Pessoa (1901) acentuou a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; a Reforma Rivadávia (1911) retomou a orientação positivista, tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desoficialização) e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão no ensino superior para a faculdade, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte. Os resultados, no entanto, foram desastrosos. Daí as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luiz Alves/Rocha Vaz) (RIBEIRO, 1981, p. 77).

Mas, infelizmente, tais reformas não conseguiram solucionar o problema educacional, acabaram se mantendo dentro do padrão tradicional, como resultado do molde socioeconômico, mesmo com o advento da República: “Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (AZEVEDO, 1953, p. 134).

Nos anos 20, com o declínio das oligarquias, a crise do modelo agrário-comercial-exportador e o momento da industrialização dentro do modelo nacional -desenvolvimentista:

Assim, fortalece-se a classe burguesa. Seus pensamentos e ideologia passam a ser notados, pois a política vigente prejudicava boa parte do setor industrial em crescimento, e reivindicações são forma desta classe expressar seu desejo de mudança. A queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna, as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos, vão ser incorporados à educação e influenciarão toda a organização escolar neste período. (RIBEIRO, 1988, p.19).

Na década de 30, no Brasil, os pioneiros da Escola Nova levantam a bandeira de um ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, dão destaque para a figura do Estado no trato com a educação bem com sua relevância no projeto de reconstrução nacional.

O humanismo científico tecnológico são mirados como uma tábua de salvação para os problemas do país, na tentativa de criar uma relação harmoniosa entre homem e máquina, num cenário em que os indivíduos entendam a importância da tecnologia como algo que está a serviço deste indivíduo:

De 1931 a 1937 - período denominado de “Conflito de Idéias” -vamos ter de um lado os católicos, de outro os pioneiros, ambos defendendo os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação no país. Congressos, seminários e conferências foram realizados (RIBEIRO, 1988,p.22).

Na Constituição de 1934, um capítulo dedicado à Educação atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes educacionais do país. Nesse período são criados os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, determina-se um mínimo de verbas a serem aplicadas para o ensino, reconhecimento da Educação como direito de todos, obrigatoriedade do ensino primário, assistência social e bolsas de estudo aos alunos. Porém, “veremos muitos pontos contraditórios, em que as diretrizes estabelecidas “ficam no papel”, já que diversas interpretações podem ser feitas de um determinado artigo, devido à falta de clareza e objetividade” (RIBEIRO, 1988, 49).

No período do Estado Novo, aumentaram-se as verbas destinadas à Educação e esboçada uma tentativa de criar uma política educacional de âmbito nacional. Assim foram criados órgãos, como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa (1939). E por quê estas mudanças? Ora, estávamos num período do desenvolvimento industrial, ou seja, era necessário uma formação mínima do operariado, e de forma que fosse rápida e prática(RIBEIRO,1988)

No início da década de 40, o Estado Novo se estabiliza, devido à repressão intensa e à política de conciliação entre as classes, o populismo. Neste período, as atenções governamentais no que diz respeito à Educação, voltaram-se mais para os níveis primário e secundário, do que para o superior.

Em 1942, a Reforma Capanema, de cunho nazi-fascista, cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundia disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias:

O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginásial e os três últimos ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico. O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais, a ponto de serem considerados opções diferentes. Havia ainda o ensino industrial e o comercial.”Quanto ao ensino industrial, de grau médio, estruturado, pela primeira vez, em conjunto, estabeleceu-se que os cursos industriais estavam classificados em dois ciclos. O primeiro, por quatro anos - são os cursos industriais básicos, nas escolas industriais, e que formam artífices especializados -e o segundo, com três anos, nas escolas técnicas - são os cursos técnicos - para a formação de técnicos especializados.Previa também, os cursos de mestría, de dois anos, e estágio correspondente aos cursos industriais básicos e cursos pedagógicos na indústria, de um ano, para preparo de professores e administradores.(RIBEIRO,1988,p.24)

No período do Estado Novo, um embate crucial para o campo da educação, em meio aos conflitos ideológicos entre católicos e liberais, foi a contraposição gerada entre defensores da escola pública e defensores da escola privada:

A escola particular foi defendida pelos donos das escolas privadas e pela Igreja Católica, a qual afirmava que a escola pública não via seus alunos integralmente, limitando-se a desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal, ou seja, a escola pública “não educava”. Somente a escola confessional estava apta a educar, ou seja, a desenvolver a inteligência e formar o caráter, a partir de uma filosofia integral de vida, inexistente na escola pública. Os “católicos” defendiam a subvenção pública às escolas particulares, o direito das famílias na formação integral de seus filhos e baseavam-se na doutrina católica do papa Pio XII, além de considerarem os defensores da escola pública como comunistas, e, portanto, inimigos de Deus, da família e da Pátria (RIBEIRO, 1988, p. 29)

Os defensores da escola pública fundamentavam suas ideias na doutrina liberal-pragmática de educar para ajustar o indivíduo à sociedade, e, sob o ponto de vista de Florestan Fernandes, citado por Maria Luísa S. Ribeiro, a respeito da democratização educacional, “... no Brasil as escolas religiosas sempre se dirigiram ou se interessaram predominantemente pela educação de elementos pertencentes a grupos privilegiados, contribuindo desta forma, para a conservação de tais privilégios. A democratização educacional no Brasil iniciou-se com a República e através da escola pública, sendo esta mais uma razão para a defesa deste tipo de escola” (RIBEIRO, 1981, p. 152). A mesma autora é de opinião de que a intervenção do estado no âmbito da educação apresenta um saldo positivo em todas as sociedades modernas.

Nos anos 60, alguns setores da sociedade miraram a educação popular, fazendo emergir os chamados Movimentos de Educação Popular (Centros Populares de Cultura - CPC - ligados à União Nacional dos Estudantes; Movimento de Educação de Base - MEB - ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; e os Movimentos de Cultura Popular) que tinham como proposta levar ao povo, elementos culturais como teatro, cinema, artes plásticas; além de alfabetizá-lo e fazer com que a população adulta participasse ativamente da vida política do país.

Neste período, o populismo já entrava em crise e tornava-se impossível conciliar as diferentes reivindicações das diversas camadas da sociedade. Em 1964, ocorre um golpe de estado e os militares assumem o poder, ligados a grupos empresariais e políticos tendentes ao capital e interesses estrangeiros, notadamente norte-americanos. Num período inicial, empenharam-se à recuperação econômica, e a partir de 1967/68, retomaram um acentuado desenvolvimento do setor industrial.

Era preciso afastar das decisões políticas e administrativas os setores da sociedade que não concordavam com ideias advindas do governo, fazendo com que o país passasse a viver

um período de repressão política, censura à Imprensa e aos outros meios de comunicação.

^A área Educacional irá sentir estes problemas políticos e econômicos, inicialmente o setor do Ensino Superior, pois aumenta a busca pela faculdade, que cria grande número de alunos excedentes que tinham direito à matrícula nos cursos superiores, por terem sido aprovados nos vestibulares, mas não encontram vagas. Nesta época ainda não existia o vestibular tal qual hoje, que é classificatório e aprova os primeiros colocados proporcionalmente ao número de vagas. Até então, o vestibular eliminava apenas os candidatos que não tirassem a nota mínima estabelecida para aprovação. Tivemos várias manifestações, nas quais os estudantes reivindicavam as vagas que lhes pertenciam por direito. Esta crise abriu caminho a uma série de acordos feitos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (AID), conhecidos como acordos MEC-USAID. O momento era propício para uma intervenção externa, pois o problema educacional era uma justificativa para se consolidar uma intervenção que no plano econômico, já se traçara há muito. Estes acordos ofereciam ajuda econômica à Educação, através de bolsas e verbas, e também propostas concretas para solução dos problemas educacionais brasileiros (RIBEIRO, 1988, p.30)

É um contexto em que a classe média percebe o poder do ensino para sua ascensão social e financeira, ao observar a chegada de grandes empresas multinacionais ao mesmo tempo em que por não conseguir fazer grandes investimentos, assumir cargos administrativos se tornou um propósito, mas infelizmente mesmo a classe média indo em busca do ensino e passando nos exames, não tem vagas para eles.

O que queremos dizer até aqui, com estes breves recortes, é o quanto a educação escolar ao longo da história nunca fora uma prioridade para o país, enquanto população, foi muitas vezes usada para servir a determinadas camadas sociais, e nunca vista como uma necessidade de escolarizar a todos sem distinção de classe social e com qualidade de viés humano. Tanto que o analfabetismo foi e ainda é um problema de ordem estrutural, em nosso país:

Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...) mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade. (RIBEIRO 1990, p. 15)

Isto é, para entender de fato, a educação escolar em nosso país, precisamos nos debruçar sem reservas sobre o sistema político-econômico dentro do qual esta educação está inserida. Não queremos dizer aqui, que seja um movimento de mão única, com o sistema decidindo integralmente sobre todos os elementos socioculturais que configuram a educação no país, pois a escola pública produz em suas entranhas a contradição que bate de frente com o “determinismo econômico” do sistema, produz sujeitos e coletivos que quebram essa lógica, desaguando em movimentos sociais, frentes populares, ou até mesmo posturas individuais adversas ao sistema, na busca por outros caminhos sociais que gestem novas ordens econômicas.

Contradições são produzidas, porque o sistema capitalista é em sua natureza, contraditório. E ao lançar nosso olhar sobre o panorama político de certos períodos, vamos rumo à compreensão da trajetória do nosso ensino no Brasil, permeado de contradições. O viés político sempre esteve como um pilar importante na decisão de que rumos tomar, por exemplo na década de 80, a tendência era neoconservadora, isto é, então era preciso oferecer uma educação que permitisse o sujeito acompanhar os avanços tecnológicos.

Do fim dos anos 70 para os anos 80, vai se configurando o final da ditadura militar, e com ares de um novo tempo rumo a uma democracia, isto é, tempo de lutas por espaços políticos que a sociedade havia perdido para a ditadura:

A reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, aliados à proposta dos partidos políticos progressistas de pedagogias e políticas educacionais cada vez mais sistematizadas e claras, fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional especialmente a profissionalizante, como evidencia a promulgação da Lei 7.044/82, que acabou com a profissionalização compulsória em nível de segundo grau (LIBÂNEO, 2003, p.138)

Cresce o debate a respeito da “qualidade” da educação no Brasil, principalmente com a ampliação da cobertura escolar. Mesmo que se tenha prolongado o atendimento escolar e sua duração em termos de obrigatoriedade, no período militar, e também a ampliação dessa obrigatoriedade para o ensino fundamental, houve uma baixa na qualidade desse ensino. De acordo com Luiz Antônio Cunha (1995), a contenção do setor educacional público constitui condição de sucesso do setor privado.

Houve um grande descontentamento com a deterioração da gestão das redes públicas, questões salariais dos docentes, questões de desvio de recursos, entre inúmeros problemas causados por uma má gestão da rede pública de ensino. Fatos que impulsionaram a sociedade civil a buscar soluções que se concretizaram em ações políticas por meio das eleições de 1982, “quando intelectuais de esquerda passaram a ocupar cargos na administração pública em virtude da vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)” (LIBÂNEO, 2003, pág. 58) partido esse que era oposição aos militares.

Foi um período em que houve a discussão da municipalização, com o apoio do setor privado. Uma intensa discussão e descontentamento com as greves da escola pública, fazendo com que os pais recorressem ao setor privado de ensino, o que por sua vez fez diminuir consideravelmente o apoio popular para a escola pública:

A modernização educativa e a qualidade do ensino nos anos 90, assumiram

a nova conotação, ao se relacionar à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso de modernização, impõe ao discurso da universalização, da ampliação do ensino, pois traz ao debate da eficiência, excluindo os ineficientes, e adota o critério da competência. (LIBÂNEO, 2003, p.140)

A trajetória da escola pública é marcada por embates com o setor privado, tem uma trajetória histórica que ora é mais intensa, ora se camufla, ora é mais acirrado, ora se apresenta com menor expressão, onde o setor privado está sempre à espreita, torcendo pelo fracasso da educação pública, para que ela possa surgir como uma salvação ao ensino de qualidade que a pública “não soubera” ofertar. A expansão do setor privado no campo do ensino, teve sua gênese no período da ditadura militar com o golpe de 1964 e se prolonga contemporaneamente, tanto que:

Durante o processo de elaboração da Constituição de 1988, verificou-se novamente o confronto entre publicistas e privatistas. No entanto os privatistas apresentavam novas feições, uma vez que passaram a ser compostos não apenas de grupos religiosos católicos, mas também, atacavam o ensino público, caracterizado como ineficiente e fracassado, contrastando-o com a suposta excelência da iniciativa privada, mas ocultando os mecanismos de apoio governamental à rede privada, tais como imunidade fiscal sobre bens, serviços e rendas, garantia de pagamento das mensalidades escolares e bolsas de estudo. Esses mecanismos se mantiveram mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (LIBÂNEO, 2003, p.148).

A ideia de que a escola privada é melhor do que a escola pública, é uma discussão que deve se aprofundar em análise mais detalhada, e não deter-se na análise superficial que se prende a uma questão de organização. Há escolas e escolas, boas e ruins, entre privadas e públicas. O problema do avanço do setor privado no campo da educação está para além de uma discussão sobre qualidade de um ou outro, a questão é que quanto mais esse setor avança, mais o Estado se retira da sua obrigação de oferecer um ensino público de qualidade. Na educação básica, que mesmo sob orientações educacionais advindas do Banco Mundial, por exemplo, o Estado tem que atender o ensino público, pois trata-se de nível necessário para a organização do trabalho de maneira geral. Porém, estamos presenciando o avanço do setor privado cada vez mais predatório de forma que o atendimento educacional vem sendo conduzido por gestão de tal iniciativa, que age sob as rédeas do mercado

3.2 Prática pedagógica: um conceito no caminho da práxis

A busca por situar o conceito de prática pedagógica no presente trabalho tem como princípio a práxis. Partimos da compreensão de que o melhor entendimento e apreensão da complexidade que é a prática pedagógica, só pode ser alcançada numa dimensão de totalidade, situada em meio às inúmeras contradições dos condicionantes sociais. Vejamos uma reflexão importante para entender a epistemologia do conceito:

É preferível considerar esses critérios éticos, a fim de distinguir uma prática tecida pedagogicamente -vista como práxis-de outra apenas tecnologicamente tecida- identificada como poesis. (...) há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano(FRANCO,2016,p.535).

Isto quer dizer que toda prática pedagógica será regida por uma intencionalidade, ao mesmo tempo que as intencionalidades constituirão a prática a partir do conjunto, do coletivo, de forma processual. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (FRANCO, 2016). Mas o que seria pensar a prática pedagógica numa perspectiva crítica?

De acordo com Franco (2016, 313):

a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados; b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante; c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade, implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições.

Uma prática pedagógica como intencionalidade, se coloca como instrumento de emancipação, pois considera a práxis uma forma de ação reflexiva que deve transformar a teoria que a determina, ao mesmo tempo em que a prática a concretiza. A práxis aqui, é compreendida na concepção da dialética entre homem e natureza, em que o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo, pois toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (Marx e Engels, 1994,p.14)

Também é preciso que o professor tome sua prática como processo dialético, o que exige que ele leccione em meio às contradições, precisa portanto, de atitude, de força e decisão. É preciso estar em constante reflexão e permitir-se ao diálogo para discutir, propor e mediar

didáticas.

De acordo com Franco (2006), percebemos ser engessadas as práticas pedagógicas congeladas no tempo e espaço, e nem necessariamente seguem uma “linearidade”, pois o processo educativo tem especificidades, tem rupturas e continuidades. A prática não muda por decretos ou por imposição; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (Franco, 2006)

Sendo assim, as práticas pedagógicas dizem respeito tanto ao planejamento quanto à sistematização dos processos de aprendizagem, respeito ao que acontece para além das aprendizagens, nas relação professor-aluno, ao entender que suas práticas são construídas de acordo com o momento pedagógico do aluno, levando em consideração outras lógicas, outros mundos, ampliando suas fontes.

E ao tomarmos uma perspectiva freiriana, esse conceito de prática pedagógica faz parte de uma situação gnosiológica, ou seja, “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscíveis”(FREIRE,1983,p.78) :

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero”isto”.O eu dialógico, pelo contrário, sabe exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu-não-eu-esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE,1983,p.196)

Em Freire, na compreensão de educação e da prática pedagógica, está o diálogo, o que demarca a distinção de uma educação nessa perspectiva mais libertadora para a educação bancária. Paulo Freire(1983), ao ter por base a relação dialética entre opressor e oprimido, discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa e constrói a teoria da dialogicidade.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, J.M.L.de. A Educação como Política Pública. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. DEMO, P. Pobreza Política: Autores Associados, 1996

CARDOSO, M. L. Ideologia do Desenvolvimento-Brasil JK. Rio de Janeiro. Edit. AZ e Terra, 1978.

FRANCO, M.A.R.S. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Estudos RBEP, Brasília, v.97, n.247, 2016. Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf> . Acesso em 15 de Dezembro de 2019.

FREIRE, P. Conscientização. São Paulo: Cortez, 1983

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1994.

ROMANELLI, Taiza de Oliveia. História da educação no Brasil. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2010

SAVIANI, D. Formação de professores :aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras.Educ [online.]. 2009. Vol.14, n.40, pp.143-155.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de professores. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPEd, n.14, mai/jun./ago, 2000.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trazia: Educação e Sociedade. Campinas;SP: Cedes.V.34,n.123,bril.-jun;2013,p.551-572



LABORO
ENSINO DE EXCELÊNCIA