

ESTADO BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE À LUZ DAS INTERSECÇÕES HISTÓRICAS ENTRE DOMINAÇÃO DE CLASSE E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DE 1930

Manoel Gonçalves dos Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
manoelgoncalves320@gmail.com

Wilson Pereira de Jesus

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
wpereira@uefs.br

Resumo

O artigo apresenta uma análise da influência dos interesses da classe dominante no direcionamento do Estado brasileiro, cotejando formas em que estes interesses reverberam na formação docente. Ele tem origem numa pesquisa bibliográfica e documental. A trajetória da formação de professores no Brasil, narrada e problematizada, evidencia que os interesses da classe dominante, calcados no domínio e expansão do capital, vêm influenciando decisivamente os rumos trilhados pela formação docente por meio de proposições de dispositivos legais que a normatizam, os quais têm lhe imputado um caráter preponderantemente tecnicista, e a tornado, a um só tempo, sem qualidade e sem significado político. Nessa perspectiva, defende-se que pelo fato de os processos formativos serem históricos, eles podem, ao contrário do que vêm fazendo as políticas e práticas de formação até então hegemônicas, ser colocados em uma rota mais propícia à materialização de realidades sociais equitativas e democráticas.

Palavras-chave: Estado; Formação de professores; Legislação educacional; Dominação de classe.

BRAZILIAN STATE AND TEACHER EDUCATION: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF HISTORICAL INTERSECTIONS BETWEEN CLASS DOMINATION AND EDUCATIONAL LEGISLATION FROM 1930

Manoel Gonçalves dos Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
manoelgoncalves320@gmail.com

Wilson Pereira de Jesus

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
wpereira@uefs.br

Abstract

The article presents an analysis of the influence of the interests of the dominant class in the State, checking ways in which these interests reverberates in teacher education. He originated from a bibliographical research and documentary. The trajectory of teacher training in Brazil, narrated and problematized, shows that the interests of the dominant class, based in the area and expansion of capital, come decisively influencing the direction traced by teacher education through legal propositions that regulate them, which have allocated a mainly technical character, and the tornado, both without quality and without political significance. In this perspective, argues that because the formative processes are history, they can, unlike what come doing training policies and practices until then, be placed in ascending a route more conducive to the materialization of fair and democratic social realities.

Keywords: State; training of teachers; educational legislation; class domination.

Introdução

A elaboração deste artigo se deu a partir da seguinte questão norteadora: em que medida os dispositivos legais que vêm pautando a formação de professores no Brasil, a partir da criação dos cursos de licenciatura na década de 1930, refletem os interesses das classes dominantes, calcados no domínio e expansão do capital? Nesse sentido, o seu propósito é apresentar uma análise histórica e crítica da influência desses interesses no direcionamento do Estado brasileiro, e de que forma os mesmos vêm se reverberando na formação docente.

Na tentativa de materializar este propósito, dividimos o texto em três partes, além dessa introdução e das considerações finais. Na primeira parte apresentamos uma reflexão abordando o conceito de trabalho numa acepção capitalista e liberal, e o seu contraponto na concepção marxiana. Explora-se, também, o conceito de Estado decorrente do ideário capitalista e neoliberal, e a sua apropriação pelas classes dominantes para materializarem seus anseios. Na segunda parte, tomando como referência análises realizadas por Carlos Nelson Coutinho, desenvolve-se uma problematização acerca da história recente do Brasil a partir de um veio argumentativo que defende que o Estado brasileiro tem se configurado em um campo de atuação em que as elites conservam e expandem sua dominação sobre as camadas subalternas dessa sociedade. E, na terceira, discute-se, pautando-se em referências históricas e documentais, como tais interesses têm se manifestado nos dispositivos legais que vêm direcionando a formação docente no Brasil a partir da década de 1930.

Trabalho e Estado na Sociedade Capitalista

A principal marca distintiva das formações sociais contemporâneas, em relação àquelas que as antecederam em tempos remotos, é a presença marcante da lógica capitalista norteadora o fazer e o pensar dos seres humanos que as constituem. Trata-se de uma lógica que se reflete nas diversas esferas da realidade, abarcando as práticas econômicas, políticas e culturais, e que, ao se reproduzir na

exploração da classe dominante sobre a classe dominada por meio do trabalho tem, no aprimoramento e manutenção da desigualdade social, a sua maior e mais destrutiva consequência.

Esse processo de exploração, que tem seu ápice no modo capitalista de produção, o qual, segundo Virgínia Fontes (2005), teve sua gênese na emergência da acumulação primitiva, a qual seria a base constitutiva da existência do próprio capitalismo. A partir de Marx, a autora explicita que a acumulação primitiva teve como um de seus polos principais a formação de uma população livre, ou seja, despossuída dos meios de produção de sua própria existência, detentora apenas de sua força de trabalho, processo que é denominado por Marx (1989) de —expropriação dos trabalhadores diretos¹. Seria, portanto, do encontro desses despossuídos com o acúmulo de riquezas gerado na Europa Ocidental – empreendido, em parte, por uma verdadeira rapina colonial –, que teria nascido o capitalismo.

Ainda segundo a autora mencionada, a ulterior expansão deste modo de produção ocorreu por mecanismos de reprodução ampliada do capital, implicando em dois movimentos simultâneos. O primeiro seria um movimento contínuo, viabilizado pela absorção de setores ainda não capitalizados, a exemplo da produção característica de áreas rurais, que geraria um crescente assalariamento da mão de obra disponível. Em contrapartida, a introdução incessante de inovações tecnológicas – que, ao reduzirem o emprego da força de trabalho, diminuiriam o valor dos produtos, tomados individualmente – recriava permanentemente o desemprego. Tal processo constituía o que Marx (1989) chamou de —exército industrial de reserva², um contingente populacional disponível, pronto para ingressar a qualquer momento no mercado de trabalho em suas fases de expansão e cuja função seria a de disciplinar a classe operária. Tal situação, conforme a autora, consolidava a subordinação do trabalho ao capital, em razão da concorrência introduzida no seio da classe operária e, por conseguinte, forçava para baixo o valor dos salários daqueles efetivamente empregados ao tempo em que estimulava a disciplina fabril, pelo risco – inerente ao contrato de trabalho – de demissão.

Este modelo econômico-social concebe, portanto, o trabalho de forma diversa daquela em que Marx (1989) entende essa prática humana. Para esse autor, o trabalho é o que diferencia os homens dos outros animais, e tem como papel propiciar àqueles a transcendência da condição natural destes, possibilitando-lhes o alcance dos objetivos e valores que lhes são inerentes por meio do efetivo intercâmbio com a natureza. O trabalho se constitui, dessa forma, mediação para alcançar um fim. Se expressa como uma necessidade do homem e se constitui no cerne da sua existência, aquilo que liberta e constrói a sua humanidade.

Não é o que acontece no seio da sociedade capitalista, tendo em vista que nesta formação social o trabalhador produz além do que é necessário para reproduzir sua força de trabalho. Desse modo, ele produz —mais-valia. Essa mais-valia é apropriada pelo capitalista, constituindo sua fonte de riqueza. Segundo Marx (1989, p. 578), no processo de produção capitalista —o instrumental de trabalho converte-se em meio de subjugar, explorar e lançar à miséria o trabalhador. Ele diz ainda que —a combinação social dos processos de trabalho torna-se a opressão organizada contra a vitalidade, a liberdade e a independência do trabalhador.

Como já foi dito, o modo de produção que gera esta realidade, qual seja, o capitalismo, é adequado ao processo de dominação da classe social que é detentora dos meios de produção e que, por isso, explora aquela que possui apenas sua força de trabalho. Tendo a geração de lucro como seu principal objetivo, essa prática econômica encontra respaldo na filosofia político-econômica conhecida como liberalismo. Segundo (CHAVES, 2007, p. 7) —a filosofia liberal sustenta-se no princípio fundamental de que quando o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado. Na visão do autor, o liberalismo luta para preservar o espaço privado de cada indivíduo, que é inerente à condição de liberdade de cada um na sociedade, contra a sua invasão

por outros indivíduos ou mesmo contra a sua restrição ou eliminação pelo Estado.

Nesta perspectiva, o liberalismo se coloca numa defesa intransigente da liberdade, o que se estende à relação que deve ser mantida entre economia e Estado, qual seja, uma ínfima intervenção deste naquela, o que significa deixá-la caminhar a partir da dinâmica estabelecida pelo mercado. Este mesmo raciocínio é aplicado ao espectro dos direitos considerados sociais, a exemplo de saúde, educação e seguridade social. Segundo Chaves (2007), na perspectiva genuinamente liberal, tais direitos devem ser providos pelos próprios indivíduos, através do pagamento de serviços prestados por iniciativas privadas, ou seja, não cabe ao Estado assegurar tais direitos a qualquer indivíduo que seja.

O que se depreende dessa caracterização é que a concepção liberal naturaliza a desigualdade social no que tange ao acesso a bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade, desconsiderando, portanto, o processo histórico que culminou nesta desigualdade. Com isso, legitima a apropriação destes bens pela classe dominante em detrimento das necessidades e interesses da classe dominada.

Nesse mesmo veio argumentativo constituidor do pensamento liberal, forja-se e defende-se uma concepção de Estado considerado como aparato técnico e neutro diante da realidade social. Tal concepção de Estado assume função ideológica na medida em que nega a influência de uma classe social, a que detém os meios de produção, no curso das ações empreendidas pela chamada sociedade política, a qual compõe o Estado *stricto sensu*.

Esta visão de Estado, enquanto ente imparcial no âmbito das relações da produção social, é contraposta por Marx (1977). Segundo ele, na sociedade capitalista a classe dominante não detém apenas o poder econômico, mas também o político. Ele considera que é essa classe que tem o controle do Estado, o que possibilita à mesma manter a divisão de classes e, por sua vez, a conservação da exploração dos trabalhadores.

A partir de Décio Saes, é possível entender mais claramente a categoria Estado na visão marxiana. Este autor, ao fazer uma análise de tal visão, explica que, para a conservação do relacionamento entre os homens que controlam e os que utilizam os meios de produção, há que existir correlatamente um Estado, ou seja, um grupo de homens que dedica seu tempo à realização de um conjunto de atividades que objetivam assegurar a relação de exploração estabelecida na sociedade. Desse modo, –se uma coletividade se acha dividida em classes sociais antagônicas (exploradora e explorada), deve ali existir um complexo de atividades, distintas das atividades de produção, destinadas a preservar este estado de coisas [...]. A esse complexo de atividades Marx e Engels chamam de Estado¹ (SAES, 1987, p. 11).

Sabemos que a elaboração e a disseminação da argumentação que defende o estado liberal não se dão ao acaso ou ingenuamente, antes objetivam obscurecer toda uma lógica e uma realidade que relegam a um incomensurável número de pessoas a vivência de situações que inviabilizam a dignidade humana, a exemplo de falta de comida e moradia digna em todo o mundo, e manter intocável o *status quo* dos grupos sociais que controlam política e economicamente os espaços sociais contemporâneos. Tal argumentação se circunscreve em um conjunto de discursos e práticas que, na intenção de atingir este fim, penetram nos mais variados campos da vida social, incluindo-se aí a educação sistemática e a formação de professores, temáticas que posteriormente abordaremos de forma mais detida neste trabalho. Mas antes disso focalizaremos a forma como os interesses de classe – principalmente da classe dominante – vêm se fazendo presentes na realidade brasileira.

Interesses de Classe na História do Brasil contemporâneo

Nesta parte do texto, propomo-nos a refletir sobre a realidade específica do Brasil, no sentido de ilustrar e aprofundar a discussão que fizemos até agora, no que diz respeito ao pressuposto de que as formações estatais capitalistas conduzem a vida social visando salvaguardar os interesses das classes mais abastadas.

Para efetivar este objetivo apoiamo-nos principalmente em reflexões realizadas pelo pesquisador Carlos Nelson Coutinho. No texto intitulado —O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas¹, este autor pontua elementos característicos da constituição do Estado brasileiro que nos leva a ratificar a ideia de que o processo de estruturação desta formação estatal evidencia uma forte presença das classes detentora do poder econômico e político, dando a direção com vistas à satisfação dos seus fins. Segundo o autor, o histórico de constituição deste Estado é recheado de fatos que confirmam isso, o que o leva a enquadrá-lo no conceito gramsciano de –revolução passiva². Ele aponta que esse conceito diz respeito a processos de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla em tais processos, ou seja, explica que revoluções passivas provocam mudanças sociais na organização social, mas mudanças que conservam também elementos da velha ordem. Para justificar o porquê de situar o Estado que se gestou no Brasil no conceito apontado, Coutinho (2006) cita alguns eventos curiosos que fizeram parte da experiência brasileira, como o fato de o nosso primeiro imperador ter sido filho do rei de Portugal, sendo que acabou sendo Pedro I no Brasil e, algum tempo depois, Pedro IV em Portugal. Em sua visão, isso revela o quanto foi débil a ruptura que legou ao nosso país a condição de independente, feito de maneira a se manter características da ordem social anterior. Situação semelhante, segundo ele, deu-se por ocasião da assunção do primeiro presidente civil após o regime militar iniciado em 1964, o qual foi o ex-presidente da Aliança Renovada Nacional (Arena), partido político que sustentava a ditadura militar.

Por empreender tal discussão e fazê-la mencionando, além dos períodos históricos citados, outros que cobrem a trajetória recente do Brasil, é que tomamos este autor como referência na perspectiva de, a partir das reflexões e marcos históricos por ele apresentados e problematizados, situar a formação de professores – e a educação formal de um modo geral – enquanto campo de ação que vem sendo

utilizado, de certo modo, desde a década de 1930, para promover o fortalecimento e continuidade do projeto de dominação das classes dominantes, projeto este, como já dito, calcado no domínio e expansão do capital.

Partimos, para tanto, do entendimento de que diversos dispositivos legais que vêm pautando a formação docente no Brasil, a partir da década citada, fazem proposições e regulamentações que se afinam com os propósitos capitalistas que caracterizam os interesses dos grupos sociais que detêm o poder político e econômico neste país.

Sabemos, que no solo brasileiro, a educação vem sendo usada como forma de manutenção do *status quo* desde a era colonial. Entretanto, para fazer frente ao objetivo deste texto, tomamos como referência a terceira década do século XX por dois motivos: primeiro porque é neste período que, segundo Coutinho (2006), consolida-se definitivamente a transição do Brasil para o capitalismo, modelo econômico que, por suas nuances já anunciadas, adquire centralidade em nossa discussão. Segundo, porque queremos tratar de formação de professores – e os seus sentidos no cenário capitalista – em nível superior e em cursos de licenciatura, uma vez que também nesse período que surgem os primeiros cursos nesse nível de ensino para formar docentes no Brasil.

Mas antes de adentrarmos no campo específico da formação docente, gostaríamos de aludir a elementos da análise da história brasileira realizada por Coutinho (2006) na perspectiva de, a partir dessa análise, ratificar a ideia de que as elites dominantes deste país vêm, de longa data, inclinando o aparelho estatal para a satisfação dos seus fins. Cumpre-se ressaltar, inicialmente, que a preocupação de Coutinho é demonstrar, no que tange à relação entre Estado e sociedade no Brasil, que a nação brasileira foi construída a partir do Estado e não por intermédio da ação das massas populares. Segundo este pesquisador,

[...] isso provoca consequências extremamente perversas como, por exemplo, o fato de que tivemos, desde o início de nossa formação histórica, uma classe dominante que nada tinha a ver com o povo, que não era expressão de movimentos populares, mas que foi imposta ao povo de cima para baixo ou mesmo de fora para dentro e, portanto, não possuía uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais. Para usar a terminologia de Gramsci, isso impediu que nossas ‘elites’ além de dominantes, fossem também dirigentes. O Estado moderno brasileiro foi quase sempre uma ‘ditadura sem hegemonia’, ou, para usarmos a terminologia de Florestan Fernandes, uma autocracia burguesa. (COUTINHO, 2006, p.176)

Coutinho situa os anos que vão de 1930 a 1980 nessa realidade, e conclui que o elemento conteudístico mais importante da forma política autoritária e centralizadora em que se pautou o Estado brasileiro no período é que ele esteve claramente a serviço de interesses privados. Isso, para ele, vem corporificando-se em ações estatais intervencionistas e corporativistas na condução da área econômica e social, ações que foram asseguradas por acordos entre frações das classes dominantes.

O autor em questão ressalva que os períodos de ápice deste Estado intervencionista, autoritário e corporativista foram os momentos de ditadura explícita, que vão de 1937 a 1945 e de 1964 a 1985. Ele aponta, também, que uma importante variação ocorre durante os quase 15 anos do chamado período ‘populista’ (1951-1964), quando, sem desaparecer o caráter autoritário e corporativista do Estado, emerge o que ele chama de ‘hegemonia seletiva’. Em sua visão, este conceito se caracterizava no fato de que em grande parte da época populista, a proposta nacional-desenvolvimentista – claramente voltada para a expansão do capitalismo no Brasil, logo uma proposta burguesa que interessava principalmente à fração industrial dessa classe – obteve o consenso de importantes segmentos das camadas populares, mormente da classe operária urbana com carteira assinada – por meio de

concessões como direitos trabalhistas, aumentos salariais etc. –, mas não envolveu a participação de outros setores dessas classes, a exemplo dos trabalhadores rurais e dos urbanos autônomos, que foram excluídos não só dos direitos sociais, mas também dos direitos políticos, graças à proibição do voto aos analfabetos.

Como se vê, Coutinho (2006), respaldado em fatos históricos, ratifica a preponderância dos interesses das classes dominantes, calcados no domínio e expansão do capital, sobre o aparelho de Estado no Brasil. Entendemos que estes interesses se expressam na organização estatal também por meio de proposições e regulamentações emanadas por esta em alguns dispositivos legais que vêm pautando a formação de professores desde a década de 1930. É o que procuraremos explorar na próxima seção.

Desdobramentos dos Interesses das Classes Dominantes na Formação de Professores

Para iniciar esta parte do artigo é mister registrar que a discussão seguinte está pautada no pressuposto de que a escola pública brasileira tem servido ao capital – logo, às classes dominantes –, tanto ao propor estratégias pedagógicas adequadas à ideologia capitalista contemporânea quanto ao relegar para a maioria da população estudantil uma educação medíocre, —que consiste, em geral, na apreensão de uns tantos conhecimentos e no desenvolvimento de comportamentos e habilidades propícios à sua integração no mercado de trabalho e que podem ser conseguidos num período de escolarização extremamente curto. (PARO, 2002, p.107)

De igual modo, entendemos que este papel implementado pela escola encontra eco e sustentação nos processos de formação de professores para a Educação Básica, que, por sua vez, organizam-se a partir das diretrizes que constam de dispositivos legais regulamentados pelo aparelho estatal. Uma breve incursão na trajetória da regulamentação da formação docente no Brasil, tomando como ponto de partida a década de 1930, corrobora tais pressupostos.

Acreditamos que os interesses dos grupos sociais detentores dos meios de produção se manifestam na formação de professores por meio de dois vetores que se complementam. Primeiro, pela quase generalizada —desqualificação— que vem caracterizando esta formação — o que é favorável a estes grupos haja vista não desejarem ceder poder e riquezas para as classes atendidas pela educação que dela resulta —; e, segundo, pela concepção tecnicista que, em geral, subjaz a tal formação desde o período citado, concepção que se desdobra na preponderância dos princípios capitalistas de produtividade, eficiência e eficácia no direcionamento das proposições legais e das práticas formativas de professores.

Quanto à citada desqualificação, pontuamos que a mesma se materializa, entre outras formas, no formato curricular que normalmente vem configurando os cursos de licenciatura, geralmente tratando de forma dicotômica a dimensão teórica e prática da formação docente. Tal formato já se apresentava no surgimento dos cursos de licenciaturas no Brasil no ano de 1939 — em plena ditadura do Estado Novo — por meio do Decreto-lei nº 1.190/39, o qual explicita a organização dos cursos superiores no bojo da organização da então criada Faculdade Nacional de Filosofia. A organização curricular dos cursos é representada pelo esquema 3+1, que compreendia três anos de formação em conhecimentos específicos da área, para formar o bacharel e um ano de formação no curso de Didática, para formar o licenciado.

No ano de 1946, quando o Brasil sai da ditadura do Estado Novo e entra em uma fase de democracia, é aprovada uma nova Constituição — a Constituição de 1946 —, a qual só veio a ser regulamentada no âmbito da educação com a aprovação, em 1961, da LDB nº 4.024/61, que trouxe pequenas mudanças, a exemplo da possibilidade de os estados anexarem disciplina ao núcleo comum estabelecido pelo então Conselho Federal de Educação, não alterando, portanto, a formação de professores, a ponto de mudar o seu formato anterior, o que, no nosso ponto de vista, certamente não se deu pelo fato de a mesma possuir um caráter liberal, adjetivo, que, como já dito neste trabalho, legitima

a supremacia das classes dominantes sobre as classes dominadas e, por isso mesmo, induz e materializa – por meio de ações e omissões estatais – o dismantelamento da formação de professores e da escola pública. Uma das proposições dessa LDB foi, inclusive, segundo Saviani (2011), ampliar concessões à iniciativa privada no campo educacional, clara evidência de sua nuance liberal.

Conforme Barreiro e Gebran (2006), entre a década de 50 e início dos anos 60 houve um movimento de crítica muito forte ao direcionamento que vinha se dando à formação docente por parte de grupos organizados de educadores, os quais, entre outras questões, apontavam o aumento quantitativo da rede escolar que estava acontecendo como sendo uma política de expansão sem preocupação com a qualidade tanto das licenciaturas quanto da escola básica. Buscava-se apenas atender à demanda de formação exigida pela política nacional-desenvolvimentista pautada na industrialização.

No período citado, o Brasil viveu também intensos movimentos oriundos tanto das classes trabalhadoras, que reivindicava e lutava por direitos civis e sociais, quanto das classes dominantes, que exigiam a restauração e manutenção de valores morais, religiosos e econômicos, tidos como ameaçados pela organização de partidos de esquerda que pretendiam conscientizar as massas de sua exploração. É nessa efervescência política que o ocorre, em 1964, o golpe de Estado pelos militares, trazendo severas consequências para o campo da formação de professores e da educação de modo geral. A mais notável delas é justamente o direcionamento destes campos por um viés explicitamente tecnicista e afinado com os preceitos capitalistas. Delineia-se uma política educacional seguindo os princípios da organização empresarial, articulando-se ao modelo técnico-quantitativo de produção vigente na área econômica. Nesse processo, a profissionalização configura-se como elemento essencial desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, na perspectiva de atender a demanda de trabalhadores para fazer frente ao desenvolvimento da indústria. Segundo Brzezinski (1996, p. 59), nesse contexto,

[...] a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante -rações de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos.

Nesse sentido, a prioridade do sistema educacional permanece sendo a quantidade e não a qualidade dos processos formativos. Esta orientação se materializa na lei nº 5.540/68, da reforma do Ensino Superior, e na lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes para o então ensino de 1º e 2º graus. Conforme Saviani (2011), as proposições dos dois dispositivos legais são atravessadas pelas seguintes características: ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuídas ao primeiro grau de ensino; ensino médio como meio de, mediante habilitações profissionais, formar a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; diversificação do Ensino Superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; valorização dos meios de comunicação de massa e de novas tecnologias como recursos pedagógicos; valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade, entre outras.

Fica claro que, no cenário descrito, não se tinha interesse em uma formação com significado político, principalmente no nível superior, na perspectiva de desmobilizar as ações estudantis, as quais se apresentavam, nesse período, com um forte cunho ideológico de contestação da coerção, levada a cabo pelo governo militar contra os segmentos da sociedade civil que lhes faziam oposição. No campo específico da formação docente, a lei nº 5.692/71, entre outras medidas, colocou como exigência mínima de formação para lecionar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental o Curso de Magistério de

2º grau; já a lei nº 5.540/68 criou os cursos de licenciaturas curtas. Essas medidas buscavam formar um maior número de professores num menor espaço de tempo, o que, reitere-se, está afinado com os princípios de produtividade, eficiência e eficácia, palavras de ordem do ideário capitalista.

Tais reformas instigaram a mobilização e organização de educadores em todo o Brasil, ao longo da metade dos anos 70 e início dos anos 80, através de associações e entidades que centravam suas críticas à situação vigente. Em 1985, o país reingressa no Estado de Direito, num processo também caracterizado por Coutinho (2006) como sendo —pelo alto|| ou de —revolução passiva||, tendo em vista a permanência, após a transição, de características da velha ordem como o clientelismo, o populismo e a tutela militar. Nesse —nova|| contexto político, não obstante os esforços empreendidos pelos grupos de educadores — muitos deles defendendo a substituição da educação de cunho tecnicista por uma formação de base histórico-crítica —, no campo do sistema educacional a realidade da formação docente não se altera na medida de uma efetivação da desejada qualidade que dela se esperava.

Na esteira dos anos 90, apesar da retórica oficial em favor dessa qualidade, a mesma ainda se encontra muito distante. Na esfera político-econômica, a denominação que se generalizou no período é —neoliberalismo||. Segundo FIORI, Citado por Saviani (2011, p.428) esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: —o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos||.

Já falamos um pouco sobre as características de tal Estado anteriormente. O que nos importa agora é pontuar como esse pensamento influenciou os rumos da educação e da formação de professores no Brasil, direcionando estas práticas para favorecer o acúmulo do capital e, com isso, resguardar os anseios das classes dominantes. Para tanto, nos apoiamos em Gentili, também citado por Saviani (2011, p.51), quando este autor diz que:

O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, —guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Depreende-se dessa afirmação que a educação, no período em questão, continua sendo encarada na mesma perspectiva preponderante nas décadas anteriores, qual seja, como meio de formar mão de obra para alimentar o mercado de trabalho e expandir o capital. E é esta mesma lógica tecnicista que continua imperando na formação docente, só que agora pautada em um discurso mais rebuscado: o discurso da Pedagogia das Competências, que tenciona disfarçar a busca de uma maior —produtividadeℓ neste âmbito de formação. Leda Sheibe (2006, p. 185-186)), auxilia-nos a caracterizar a formação de professores nesse período, quando afirma que, neste cenário,

há claramente uma retomada do tecnicismo, sobre novas bases. Os organismos de influência internacional como Cepal, Unesco e Banco Mundial são os grandes promotores do aumento da escolaridade básica no país, como condição para a adoção e o consumo das novas tecnologias. Em conformidade com esses aspectos, a reforma em andamento na formação dos professores propôs-se a introduzir uma nova compreensão do ser professor, com acentuada influência dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Assim, a assimilação ao discurso educacional de termos como —currículo por competênciasℓ, —avaliação do desempenhoℓ, promoção por mérito dos professoresℓ, —produtividadeℓ, —eficiênciaℓ e —eficáciaℓ tornou-se recorrente nas reformas em curso.

É sob essas bases que é aprovada no Brasil, em 1996, a LDB nº 9.394/96. Ela traz, entre outras disposições afinadas com os princípios citados pela autora, aquela em que, no art. 62, —admite como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e

primeira etapa do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Isso pode ser considerado um retrocesso, tendo em vista a histórica reivindicação dos movimentos de educadores quanto à necessidade de todo professor da Educação Básica ser formado em nível superior. Em consonância com esta iniciativa está, também, a proposição no art. 80 dessa lei, que estabelece que —o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Tal disposição e sua ulterior regulamentação pelo Decreto nº 5.622/2005, provocou uma expansão desordenada de cursos de licenciatura a distância — preponderantemente pela iniciativa privada. Isso coloca em xeque a qualidade da formação dos mesmos e explicita, desse modo, a preocupação governamental em engrossar as estatísticas educacionais por intermédio da quantidade de certificados emitidos, propiciando, desse modo, uma formação aligeirada e com menores custos, bem ao gosto dos organismos internacionais fomentadores dessa política educacional.

Tal prática pode ser ilustrada também quando a referida lei propõe a criação de Institutos Superiores de Educação, que foram regulamentados pela Resolução CNE/CP nº 1/1999. Segundo a resolução, estes espaços visam prover formação inicial para o magistério da Educação Básica, ofertando o curso Normal Superior para formar profissionais para atuar na educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental. Trata-se de uma proposta — que vem sendo efetivada — que retira das universidades a prevalência para formar docentes de modo geral, e, dos cursos de Pedagogia, a exclusividade para formar professores para Educação Infantil e primeira fase do Ensino fundamental. Segundo Brzezinski (2010), essas iniciativas, que foram aplaudidas por conservadores e privatista que anteviam uma expansão ainda maior de instituições formadoras de professores com as mesmas, caminham na perspectiva de um rebaixamento dessa formação, tendo em vista a não obrigatoriedade dos institutos que funcionarem fora de universidade de realizar

pesquisa, prática necessária à formação intelectual e teórica propiciadora de autonomia aos docentes.

Ainda conforme a autora mencionada, as indicações da resolução citada seguem o princípio norteador das políticas neoliberais de formação docente que foram implantadas no governo FHC, qual seja, a Pedagogia das Competências. Essas indicações mudam, sob o prisma dessa orientação, o eixo básico de formação de professores defendido pelos educadores de linha crítica – o trabalho docente sustentado pela produção e domínio de conhecimento –, e, desse modo, acabam por impor à capacitação dos profissionais o domínio de competências traduzidos no saber fazer para equacionar problemas imediatos do cotidiano escolar. Tais iniciativas assumem, portanto, um caráter profissionalizante, pragmático e utilitarista que dista do compromisso ético-político da profissão –professor||.

Sob o princípio pedagógico da Pedagogia das Competências, foi também elaborada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18/02/2002 e atualmente em vigor, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica na licenciatura. Juntamente com o parecer CNE/CP nº 9/2001 que a referenda, essa resolução reduz os horizontes de formação científica do professor para atuar na Educação Básica, tendo em vista a proposição de que, nos cursos de formação docente, a investigação fosse aprisionada aos limites da prática pedagógica, desvalorizando, desse modo, o conhecimento mais amplo relativo ao trabalho docente.

De modo geral, os dispositivos analisados se circunscrevem em uma reforma educacional em andamento no Brasil desde a década de 1990. Essa reforma que valoriza formar para assunção de –competências|| como uma —nova|| lógica educativa, e está centrada em conceitos e práticas originadas do campo do trabalho material, com o objetivo de construir um novo tipo de educador, dotado de capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas de sociabilidade que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas (SHEIBE, 2006).

O resultado real da implementação dessa reforma, o qual estamos testemunhando atualmente, é um verdadeiro desvirtuamento da formação de professores de sua função *a priori*, que seria, no nosso ponto de vista, a de dotar os profissionais do magistério de sólidos conhecimentos teóricos que os possibilitem, de forma intencionalmente política, socializar para os filhos das classes trabalhadoras, aqueles que frequentam as escolas públicas, os conhecimentos elaborados historicamente. Isso deve ser feito na perspectiva de, além de fazê-los enxergar a opressão e exploração que lhes são imputadas pelo modelo capitalista de produção e pelas classes sociais que o dirige e por ele são favorecidas, provê-los de condições para participarem ativamente da vida social, ajudando a sintonizá-la com o atendimento às necessidades das camadas sociais excluídas dos bens materiais, e para fomentarem e vivenciarem formas de sociabilidade nas quais a dignidade humana, em sua plenitude, seja o valor maior. A formação de professores, e a educação de um modo geral, estarão, neste sentido, nos limites de suas possibilidades, favorecendo a emergência de uma sociedade em que a igualdade exista de fato, e não apenas de direito.

Considerações Finais

O caminho percorrido na exposição presente neste artigo procurou mostrar um pouco da trajetória da formação docente no Brasil a partir de uma análise sobre as indicações dos principais dispositivos legais que vêm regulamentando esta formação desde a década de 1930. Esta trajetória, narrada e problematizada, evidencia – e este era um de nossos intentos – que os interesses das classes dominantes do país, assentados na expansão do capitalismo e na manutenção dos privilégios dele decorrentes, vêm influenciando decisivamente os rumos trilhados pela formação docente, imputando a ela um caráter preponderantemente tecnicista.

Gostaríamos de reiterar que o fato de termos nos detido na apresentação dessa evidência não quer dizer que nos filiamos a uma

concepção de educação e de formação de professores de cunho reprodutivista, pois entendemos esses processos formativos, frise-se, enquanto ações capazes de colaborar na construção de um mundo mais justo, não obstante os condicionantes econômicos, políticos e culturais que os abarcam.

Dito isto, cumpre-se ressaltar que acreditamos que a formação de professores precisa ser conduzida por outras bases que não as referendadas pela lógica capitalista, no sentido de se substituir o seu enveredamento pela valorização da suposta autonomia e suficiência do sujeito individual e do apelo ao consumo desenfreado, características centrais das sociedades neoliberais, por práticas formativas que se preocupem com uma formação mais humana, na perspectiva de favorecer a satisfação das necessidades materiais dos indivíduos e, simultaneamente, propiciar a construção de uma justa relação dos homens entre si, e destes com a natureza que lhes serve. Consideramos isso necessário e possível de ser realizado pois, como vimos, os processos formativos também são históricos, e se o são, eles podem ser colocados em uma rota mais propícia à materialização de uma formação social livre de exploradores e explorados, e constituída por indivíduos plenamente humanizados. É a nossa defesa e a nossa esperança.

Referências

BARREIRO, Irailde Marques de Freitas & GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei 9.394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL, Ministério da educação: 1996. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Parecer CNE/CP n.9, de 8 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação. In: LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986.

FONTES, Virgínia Maria. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989. Livro 1, 2v

MARX, Karl e ENGELS, Friedric. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1977.

MENDES, Valdelaine da Rosa Mendes. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAES, Décio. **Democracia**. São Paulo: Ática, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

SHEIBE, Leda. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMAMÃES, Valter Soares. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?**. Campinas- SP: Papirus, 2006.